ANTONIO
GRAMSCI

Ministério da Educação | Fundação Joaquim Nabuco

Coordenação executiva
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier e Isabela Cribari

Comissão técnica
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier (presidente)
Antonio Carlos Caruso Ronca, Ataíde Alves, Carmen Lúcia Bueno Valle,
Célio da Cunha, Jane Cristina da Silva, José Carlos Wanderley Dias de Freitas,
Justina Iva de Araújo Silva, Lúcia Lodi, Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero

Revisão de conteúdo
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier, Célio da Cunha, Jáder de Medeiros Britto,
José Eustachio Romão, Larissa Vieira dos Santos, Suely Melo e Walter Garcia

Secretaria executiva
Ana Elizabete Negreiros Barroso
Conceição Silva

COLEÇÃO
EDUCADORES
MEC

Alceu Amoroso Lima | Almeida Júnior | Anísio Teixeira
Aparecida Joly Gouveia | Armanda Álvaro Alberto | Azeredo Coutinho
Bertha Lutz | Cecília Meireles | Celso Suckow da Fonseca | Darcy Ribeiro
Durmeval Trigueiro Mendes | Fernando de Azevedo | Florestan Fernandes
Frota Pessoa | Gilberto Freyre | Gustavo Capanema | Heitor Villa-Lobos
Helena Antipoff | Humberto Mauro | José Mário Pires Azanha
Julio de Mesquita Filho | Lourenço Filho | Manoel Bomfim
Manuel da Nóbrega | Nísia Floresta | Paschoal Lemme | Paulo Freire
Roquette-Pinto | Rui Barbosa | Sampaio Dória | Valnir Chagas

Alfred Binet | Andrés Bello
Anton Makarenko | Antonio Gramsci
Bogdan Suchodolski | Carl Rogers | Célestin Freinet
Domingo Sarmiento | Édouard Claparède | Émile Durkheim
Frederic Skinner | Friedrich Fröbel | Friedrich Hegel
Georg Kerschensteiner | Henri Wallon | Ivan Illich
Jan Amos Comênio | Jean Piaget | Jean-Jacques Rousseau
Jean-Ovide Decroly | Johann Herbart
Johann Pestalozzi | John Dewey | José Martí | Lev Vygotsky
Maria Montessori | Ortega y Gasset
Pedro Varela | Roger Cousinet | Sigmund Freud

coleção
EDUCADORES
MEC

ANTONIO GRAMSCI

Attilio Monasta

Tradução e organização
Paolo Nosella

FUNDAÇÃO
JOAQUIM NABUCO
EDITORA
MASSANGANA

ISBN 978-85-7019-554-8

MEC | Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana

Editora Massangana
Avenida 17 de Agosto, 2187 | Casa Forte | Recife | PE | CEP 52061-540
www.fundaj.gov.br

Coleção Educadores
Edição-geral
Sidney Rocha
Coordenação editorial
Selma Corrêa
Assessoria editorial
Antonio Laurentino
Patrícia Lima
Revisão
Sygma Comunicação
Revisão técnica
Carlos Benedito de Campos Martins
Ilustrações
Miguel Falcão

Foi feito depósito legal
Impresso no Brasil

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Fundação Joaquim Nabuco. Biblioteca)

Monasta, Attilio.
Antonio Gramsci / Atillio Monasta; tradução: Paolo Nosella. – Recife:
Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
154 p.: il. – (Coleção Educadores)
Inclui bibliografia.
ISBN 978-85-7019-554-8
1. Gramsci, Antonio, 1891-1937. 2. Educação – Pensadores – História. I. Título.
CDU 37

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

O propósito de organizar uma coleção de livros sobre educadores e pensadores da educação surgiu da necessidade de se colocar à disposição dos professores e dirigentes da educação de todo o país obras de qualidade para mostrar o que pensaram e fizeram alguns dos principais expoentes da história educacional, nos planos nacional e internacional. A disseminação de conhecimentos nessa área, seguida de debates públicos, constitui passo importante para o amadurecimento de ideias e de alternativas com vistas ao objetivo republicano de melhorar a qualidade das escolas e da prática pedagógica em nosso país.

Para concretizar esse propósito, o Ministério da Educação instituiu Comissão Técnica em 2006, composta por representantes do MEC, de instituições educacionais, de universidades e da Unesco que, após longas reuniões, chegou a uma lista de trinta brasileiros e trinta estrangeiros, cuja escolha teve por critérios o reconhecimento histórico e o alcance de suas reflexões e contribuições para o avanço da educação. No plano internacional, optou-se por aproveitar a coleção *Penseurs de l´éducation,* organizada pelo *International Bureau of Education* (IBE) da Unesco em Genebra, que reúne alguns dos maiores pensadores da educação de todos os tempos e culturas.

Para garantir o êxito e a qualidade deste ambicioso projeto editorial, o MEC recorreu aos pesquisadores do Instituto Paulo Freire e de diversas universidades, em condições de cumprir os objetivos previstos pelo projeto.

Ao se iniciar a publicação da Coleção Educadores*, o MEC, em parceria com a Unesco e a Fundação Joaquim Nabuco, favorece o aprofundamento das políticas educacionais no Brasil, como também contribui para a união indissociável entre a teoria e a prática, que é o de que mais necessitamos nestes tempos de transição para cenários mais promissores.

É importante sublinhar que o lançamento desta Coleção coincide com o 80º aniversário de criação do Ministério da Educação e sugere reflexões oportunas. Ao tempo em que ele foi criado, em novembro de 1930, a educação brasileira vivia um clima de esperanças e expectativas alentadoras em decorrência das mudanças que se operavam nos campos político, econômico e cultural. A divulgação do *Manifesto dos pioneiros* em 1932, a fundação, em 1934, da Universidade de São Paulo e da Universidade do Distrito Federal, em 1935, são alguns dos exemplos anunciadores de novos tempos tão bem sintetizados por Fernando de Azevedo no *Manifesto dos pioneiros*.

Todavia, a imposição ao país da Constituição de 1937 e do Estado Novo, haveria de interromper por vários anos a luta auspiciosa do movimento educacional dos anos 1920 e 1930 do século passado, que só seria retomada com a redemocratização do país, em 1945. Os anos que se seguiram, em clima de maior liberdade, possibilitaram alguns avanços definitivos como as várias campanhas educacionais nos anos 1950, a criação da Capes e do CNPq e a aprovação, após muitos embates, da primeira Lei de Diretrizes e Bases no começo da década de 1960. No entanto, as grandes esperanças e aspirações retrabalhadas e reavivadas nessa fase e tão bem sintetizadas pelo *Manifesto dos Educadores de 1959*, também redigido por Fernando de Azevedo, haveriam de ser novamente interrompidas em 1964 por uma nova ditadura de quase dois decênios.

---

* A relação completa dos educadores que integram a coleção encontra-se no início deste volume.

Assim, pode-se dizer que, em certo sentido, o atual estágio da educação brasileira representa uma retomada dos ideais dos manifestos de 1932 e de 1959, devidamente contextualizados com o tempo presente. Estou certo de que o lançamento, em 2007, do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como mecanismo de estado para a implementação do Plano Nacional da Educação começou a resgatar muitos dos objetivos da política educacional presentes em ambos os manifestos. Acredito que não será demais afirmar que o grande argumento do *Manifesto de 1932*, cuja reedição consta da presente Coleção, juntamente com o *Manifesto de 1959*, é de impressionante atualidade: "Na hierarquia dos problemas de uma nação, nenhum sobreleva em importância, ao da educação". Esse lema inspira e dá forças ao movimento de ideias e de ações a que hoje assistimos em todo o país para fazer da educação uma prioridade de estado.

Fernando Haddad
Ministro de Estado da Educação

ANTONIO GRAMSCI[1]
(1891-1937)

Attilio Monasta[2]

Entre os intelectuais italianos que marcaram a história da Europa, numerosos são os que passaram anos de sua vida e escreveram o melhor de sua obra na prisão ou no exílio. Quanto mais seu pensamento e suas atividades contribuíam para o desenvolvimento cultural e para a educação do povo, maiores foram a repressão de sua voz e a deformação de sua mensagem.

Assim como Tommaso Campanella (1568-1638) escreveu a primeira "Utopia" italiana, com o título *A Cidade do Sol,* durante os vinte e sete anos que passou no cárcere, também Antonio Gramsci escreveu na prisão o texto mais importante já produzido sobre a função educativa e política dos intelectuais, em um total 2.848 páginas de anotações manuscritas, que atualmente são conhecidas com o nome de *Cadernos do Cárcere (Quaderni del Carcere)*[3].

---

[1] Este perfil foi publicado em *Perspectives*: revue trimestrielle d'éducation comparée. Paris, Unesco: Escritório Internacional de Educação, n. 3-4, 1993, pp. 613-629.

[2] Attilio Monasta (Itália) é professor de educação experimental na Universidade de Florença e coordenador da Rede de Programas Universitários de Cooperação no âmbito das ciências da educação (Nicoped), da Comunidade Europeia. Possui vasta experiência profissional como professor do ensino médio (história, filosofia, psicologia e educação) e também como sindicalista administrador da formação industrial e da formação de formadores em Toscana. Atualmente se interessa por teoria e história da educação, pela função dos intelectuais na sociedade e pela relação entre educação e ideologia. Última obra publicada: *L'Educazione Tradita: Criteri per una Diversa Valutazione Complessiva dei "Quaderni del carcere" di Antonio Gramsci* (A educação traída: critérios para uma diferente avaliação global dos *Cadernos do Cárcere* de Antonio Gramsci), Pisa, Giardini, 1985.

[3] Antonio Gramsci, *Quaderni del Carcere*, editado por Valentino Gerratana, Turim, Einaudi, 1975 (referido nas notas desta obra como Q).

A obra que deveria ter sido, segundo sua intenção inicial, uma análise crítica da história dos intelectuais italianos, acabou sendo uma profecia sobre o destino de sua própria obra, de sua mensagem e da maneira como os outros o entenderam.

Para Gramsci, a função mais bem conhecida e mais positiva de muitos intelectuais italianos foi (e talvez ainda o seja) "cosmopolita", isto é, universal. Consequentemente mais relacionada à civilização ocidental, até mesmo mundial, do que à italiana. Nesse sentido, pouco relacionada com a tomada de consciência e a elevação da identidade cultural do povo italiano. A razão disso está na separação histórica, mais evidente na Itália do que em outros países europeus, entre o desenvolvimento cultural, isto é, o "trabalho" intelectual no sentido tradicional, e a direção política[4].

A educação é um campo no qual a teoria e a prática, a cultura e a política, inevitavelmente, se confundem; em que a pesquisa e a descoberta teórica se misturam com a ação social e política. Frequentemente, se faz uma distinção, quando não uma oposição, entre esses dois aspectos da educação. A utilização ideológica da cultura e da ciência, muitas vezes, leva à "neutralização" dos efeitos educativos e políticos do desenvolvimento cultural e à "justificativa" do poder político por meio de teorias domesticadas que, por isso, podem ser definidas como "ideologias". É difícil definir a totalidade dessa "educação" quando se opera a tradicional desintegração entre as disciplinas e os campos de investigação cultural, considerando que a educação segue paralelamente ao crescimento das crianças e de sua escolarização, desde o jardim de infância à universidade.

---

[4] Obras de Gramsci publicadas em português (Brasil): *Escritos políticos*, vols. I, II. Organização e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. *Concepção Dialética da História.* idem, 1978. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*, ib., 1978. *Maquiavel, a Política e o Estado Moderno*, ib., 1976. *Literatura e Vida Nacional,* ib., 1978. *Cartas do Cárcere*, id., 1978. *Cadernos do Cárcere*, vols. 1, 2, 3, 4, 5, 6. Edição Carlos Nelson Coutinho com Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. ib., 2000 - 2002.

Todavia, o perfil de Gramsci como "educador" não se depreende apenas nas poucas páginas de seus escritos dedicados à educação, no sentido tradicional, mas, sobretudo, no pressuposto de que o núcleo essencial da mensagem de Gramsci e a finalidade última de seus escritos são "educativos", no sentido amplo e profundo do termo.

A infância e a juventude de Antonio Gramsci coincidem com o primeiro desenvolvimento industrial e econômico da Itália. Apesar das particularidades da sociedade italiana (por exemplo: as acentuadas desigualdades entre norte e sul, as diferenças regionais, os dialetos e as tradições, as longas dominações de várias potências estrangeiras e, finalmente, mas não menos importante, a dominação da Igreja Católica centrada em Roma), no início do século XX, o mundo industrial e financeiro fez um considerável esforço para "modernizar" a sociedade, com base no modelo dos países da Europa central. Em um clima cultural inspirado pelo "positivismo" científico, tecnológico e educacional, os governos de Giolitti levaram adiante ao mesmo tempo "uma organização científica do trabalho" (isto é, o taylorismo[5] na produção industrial) e uma organização também científica da cultura e da educação. Antes da Primeira Guerra Mundial, a Itália gozou de uma breve e aparente paz social imposta, no fim do século XIX, por governos reacionários; a justificativa para essa "paz" foi a "necessidade" das conquistas coloniais. Quem pagou esse preço foram as grandes massas de italianos do sul que migraram para o exterior, para a América ou a Austrália.

Aprendizagem política

Gramsci nasceu na Sardenha, umas das regiões mais pobres da Itália que, como ocorre em geral nas ilhas, manteve uma forte iden-

---

[5] A primeira tradução para o italiano de F. W. Taylor ,*The Principles of Scientific Management*, data de 1911. Em 1909, Maria Montessori, a primeira italiana que se formou em medicina, tinha publicado *O Método da Pedagogia Científica Aplicada à Educação da Infância*.

tidade cultural. A Sardenha tem seu próprio idioma, sua história e cultura, que se diferenciam consideravelmente dos "piemonteses" (habitantes da região setentrional da Itália, do Piemonte, cuja capital é Turim), que administraram o reino da Sardenha. Gramsci foi estudar na Universidade de Turim, porém precisou abandonar os estudos por falta de recursos e por graves problemas de saúde. Naquela época, Turim era o centro da industrialização italiana e o lugar da primeira organização da classe operária da Itália.

Gramsci começou sua aprendizagem política e educativa durante a Primeira Guerra Mundial, como jornalista e crítico de teatro. Nas tardes, costumava assistir às reuniões da organização sindical Confederação Geral do Trabalho e do Partido Socialista. Depois da guerra, profundamente identificado com o Turim "vermelho" socialista, criou dois periódicos, *Ordine Nuovo* e *Unità,* com um objetivo explícito: educar a nova classe operária criada pela indústria e pela guerra.

O tema prevalente de *Ordine Nuovo* era a relação entre a "organização científica do trabalho" (taylorismo e fordismo) e a organização científica da educação e da formação. Sem dúvida, essa relação, na qual muitos atualmente identificam o início das ciências educativas, não representava para Gramsci um simples exercício intelectual. Poucos anos antes da guerra, a investigação científica sobre o tema da educação da Itália havia ficado totalmente secundarizada e até rejeitada pelos filósofos idealistas dominantes, Croce e Gentile, que consideravam esse campo de estudo um ramo da filosofia, da ética ou mesmo da religião. Em 1923, Giovanni Gentile, primeiro-secretário de Estado, ou ministro da Educação, do novo governo fascista, reformou completamente o sistema escolar italiano. Acentuou a separação ideológica entre a formação técnica e profissional (para o trabalho) e a formação cultural e científica para o desenvolvimento "espiritual" da humanidade e, naturalmente, para a direção política do país.

A análise de Gramsci era diferente sobre esses problemas, sem cair, porém, na arrogância positivista de considerar que os problemas humanos podiam ser resolvidos pela ciência e tecnologia, nem tampouco na ilusão idealista da "independência" da vida intelectual e cultural com relação aos condicionantes econômicos e políticos. Gramsci considerava, ao contrário, que o vínculo entre a organização do trabalho e a organização da cultura representava a nova "cultura profissional", a nova preparação técnica e profissional necessária para a mão de obra (desde o trabalhador especializado até o administrador), para esta controlar e dirigir o desenvolvimento industrial e também a nova sociedade que esse desenvolvimento, inevitavelmente, criava.

A partir de 1917, após uma das piores guerras europeias, a Revolução Soviética concentrou, em todos os países, a atenção dos movimentos obreiros, deslocando o foco de atenção dos problemas internos. O Partido Socialista Italiano, assim como de muitos outros países, se dividiu não somente entre "reformistas" e "comunistas", mas também, entre "reformistas" e "nacionalistas". Estes, mais tarde, constituíram a facção populista do partido fascista e, poucos anos depois, o regime nacional-socialista (nazista).

A partir de 1922, o regime fascista na Itália abandonou qualquer pretensão de encontrar soluções democráticas, quer para os problemas econômicos, quer para o progresso social, cultural e educativo das massas. Em novembro de 1926, o governo de Mussolini promulgou uma "legislação especial" que dissolvia o Parlamento italiano e todas as organizações de oposição, proibindo até mesmo suas publicações. Como consequência, houve aprisionamentos em massa e Antonio Gramsci também foi encarcerado. Tinha 35 anos, era um parlamentar e, desde 1924, ocupava o cargo de secretário geral do Partido Comunista Italiano. No seu julgamento, em 1928, o procurador-geral concluiu sua requisitória com a seguinte intimação ao juiz: "Devemos impedir esse cérebro de funcionar durante vinte anos".

O regime fascista entendia claramente que a oposição mais perigosa viria não da ação política no sentido tradicional (isto é, de uma organização), nem de uma oposição intelectual baseada somente em princípios, mas da associação da crítica com a ação de intelectuais e políticos.

O cérebro de Gramsci não deixou de funcionar no cárcere; ao contrário, pouco depois de seu aprisionamento, começou a projetar uma série de estudos que se tornaram naquilo que hoje é considerada a análise mais importante e jamais realizada sobre "hegemonia", isto é, o nexo entre a política e a educação. Em uma carta dirigida à cunhada Tatiana, com data de 9 de março de 1927[6], Gramsci se refere à sua ideia de escrever algo *fur ewig* (para sempre), algo que servia para concentrar sua própria atenção, proporcionando "um foco à sua vida interior". A primeira parte do projeto era uma história dos intelectuais italianos. Gramsci refere-se a estudos sobre a linguística, sobre o teatro de Pirandello e sobre folhetins (novelas) e gostos literários populares. Mesmo que o plano de estudo pretendesse ser *fur ewig,* já que sua finalidade era o conhecimento como fim em si mesmo e, não, algum objetivo político prático, nessa mesma carta já se observa um fio condutor que une os diferentes temas. Gramsci define a história dos intelectuais como o processo de "formação do espírito público". Escreve que os diferentes temas do seu projeto possuem em comum o "espírito popular criador", isto é, a forma pela qual a hegemonia de um determinado grupo social aumenta, desde o núcleo inicial até sua organização política.

De fato, em outra carta dirigida a Tatiana[7] diz: "o pensamento 'desinteressado' ou o estudo como fim em si mesmo para mim torna-se difícil (...) eu não gosto de atirar pedras na escuri-

---

[6] Antonio Gramsci, *Lettere dal Carcere* (*Cartas do Cárcere*), editado por S. Caprioglio e F. Fubini, Turim, Einaudi, 1965, pp.57-60.

[7] Carta de 15 de dezembro de 1930, ib., p. 389 – 92.

dão; prefiro ver um interlocutor ou um adversário concreto", e continua falando sobre a "natureza polêmica" de toda sua formação intelectual.

Gramsci morreu em 1937 sem poder concluir sua obra. Seus 33 *Cadernos do Cárcere* foram salvos pela cunhada Tatiana, que os levou clandestinamente para fora da Itália. Ele tinha escrito muito antes de ser preso[8], porém sua reputação como um grande pensador e educador italiano se embasa, para a posteridade, nas *Cartas do Cárcere*[9] e nos *Cadernos do Cárcere*.

Gramsci, um símbolo

Somente depois da queda do regime fascista e no fim da Segunda Guerra Mundial, entre 1947 e 1951, apareceu uma primeira edição dos escritos do cárcere, publicada pelo editor turinês Einaudi, em seis volumes. Felice Platone encarregou-se da revisão dos manuscritos, e a edição foi diretamente supervisionada pelo secretário geral do Partido Comunista Italiano, Palmiro Togliatti. O primeiro volume continha uma seleção das *Cartas do Cárcere* de Antonio Gramsci, que recebeu o "Prêmio Viareggio", o mais prestigioso prêmio literário da Itália.

Em 1947, uma coalizão entre as duas maiores forças políticas populares que contribuíram para a derrubada do regime fascista, os Democratas Cristãos e o Partido Comunista, governou o país durante alguns poucos meses, e Gramsci se tornou o símbolo da per-

---

[8] Os escritos de Gramsci anteriores ao seu aprisionamento foram publicados por Einaudi depois dos seis volumes dos *Cadernos do Cárcere* (veja nota 10). A maior parte desses escritos foi organizada em cinco volumes: Antonio Gramsci, *L'Ordine Nuovo* (1919-1920), Turim, Einaudi, 1954; *Scritti Giovanili* (1914-1918), idem, 1958; *Sotto la Mole* (1916-1920), ib., 1960; *Socialismo e Fascismo: L'Ordine Nuovo* (1921-1922), ib.1966; *La Costruzione del Partido Comunista* (1923-1926), ib., 1971. O famoso ensaio sobre a "questão meridional", que Gramsci estava escrevendo quando foi preso e que, por conseguinte, ficou inacabado, foi publicado em 1966: Antonio Gramsci, *La Questione Meridionale*, Roma, Editora Riuniti, 1966.

[9] Antonio Gramsci, *Lettere dal Carcere*, Turim, Einaudi, 1947; atualmente temos uma edição mais completa (ver nota 5).

seguição fascista e da resistência antifascista. Sem dúvida, nesse ano começa também uma espécie de santificação de Gramsci, elevado ao Olimpo dos intelectuais tradicionais: Gramsci como filósofo, como historiador, como politólogo, como crítico literário e, ocasionalmente, como educador, já que havia dedicado algumas linhas à escola e à educação. A estrutura da primeira edição dos *Cadernos do cárcere* revela até que ponto sua obra pôde "ser dissolvida nas formas mais tradicionais do pensamento"[10]. Os seis volumes dessa edição resultaram de agrupamentos de muitas notas, que foram organizadas segundo diferentes temas[11]: em primeiro lugar a filosofia e, sobretudo, o "marxismo"; em segundo lugar a cultura e os intelectuais como um tema à parte; na continuação, a história, a política e a literatura da Itália e, finalmente, várias notas sobre diversos temas.

Essa interpretação editorial dos escritos de Gramsci foi justificada e explicada, alegando a situação especial na qual foram redigidas as notas. O fato de a obra ter ficado incompleta, seu caráter "fragmentário" e certa indefinição a respeito das intenções de Gramsci levaram os editores a elaborar uma forma mais coerente e legível das notas.

A ironia do fato é que o próprio Gramsci em suas notas destaca frequentemente a necessidade de se considerar a diferença entre os escritos de um autor e suas intenções, de um lado e, de outro, seu "destino", quando se quer entender o verdadeiro significado "educativo" da mensagem de um autor.

Somente em 1975, depois de importantes mudanças políticas e culturais da Itália, foi publicada uma edição crítica dos *Cadernos*

---

[10] Leonardo Paggi, *Gramsci e il Moderno Principe. I: Nella Crisi del Socialismo Italiano,* Roma, Editori Riuniti, 1970, introdução, p. XI.

[11] Antonio Gramsci, *O Materialismo Histórico e a Filosofia de Benedetto Croce,* Turim, Einaudi, 1948; *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*, idem, 1948; *O Risorgimento*, ib., 1949; *Notas sobre Maquiavel, a Política e o Estado Moderno,* ib., 1949; *Literatura e Vida Nacional*, ib., 1950; *Passado e Presente*, ib., 1951.

do cárcere[12]. Nela foram reproduzidos os textos integrais de Gramsci assim como haviam sido por ele redigidos, isto é, na mesma ordem e nas diferentes versões que ele havia escrito, às vezes riscados por uma leve linha e, frequentemente, reescritos em outro caderno quase "monográfico" (caderno especial).

Foi demonstrado, através da comparação filológica das duas edições, que é possível encontrar duas ideias muito distintas de Gramsci[13]. A reprodução fiel de sua obra é muito menos "fragmentária" do que se pensava; nos diferentes temas que, de fato, inspiraram a maioria dos títulos da primeira edição, existe uma profunda unidade, uma forte mensagem unitária repetida com insistência. Ao dar exemplos de diferentes campos de estudo (filosofia, história, literatura, organização da cultura e escolas), Gramsci queria descobrir (e educar outros que pudessem por sua vez descobrir) a "função intelectual" real dentro das sociedades, função que é, sempre e inseparavelmente, educativa e política. A primeira edição nos dá um perfil de Gramsci como uma importante figura intelectual, talvez como o homem multifacetado do Renascimento, que mesmo no cárcere preserva sua liberdade espiritual lendo, estudando e escrevendo para a posteridade; esse perfil deixava oculta sua característica principal. No início dos anos 1950, talvez não fosse possível, nem nos países ocidentais, nem nos do leste, revelar a verdade. A força dominante da cultura, tanto da conservadora como da progressista, não estava em condições de ser "objeto" de estudo de si mesma, isto é, de permitir que alguém revelasse suas próprias raízes "materiais" e políticas.

---

[12] Ver nota 2.

[13] Ver Attilio Monasta, *L'Educazione Tradita: Criteri per una Diversa Valutazione Complessiva dei "Quaderni del carcere" di Antonio Gramsci* (*A educação traída: critérios para uma diferente avaliação global dos* Cadernos do cárcere *de Antonio Gramsci*), 1985, Pisa, Giardini, 1985. (2.ª edição: Florência, McColl Publisher, 1993).

A mensagem central de Gramsci é que a organização da cultura é "organicamente" ligada ao poder dominante. Os intelectuais não podem ser definidos pelo trabalho que fazem, mas pelo papel que desempenham na sociedade; essa função, de forma mais ou menos consciente, é sempre uma função de "liderar" técnica e politicamente um grupo, quer o grupo dominante, quer outro grupo que aspire a uma posição de dominação.

Cada grupo social, surgindo no terreno originário de uma função essencial do mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político[14].

O primeiro exemplo de "intelectual" que Gramsci nos apresenta é o "empresário capitalista" que cria para si, "ao mesmo tempo, o técnico industrial, o especialista em economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo sistema jurídico etc. (...). O empresário representa um nível mais avançado da organização social, caracterizado por certa capacidade gerencial e técnica (isto é, intelectual)". Essa é a definição que Gramsci oferece dos intelectuais "orgânicos" e de sua função, que é ao mesmo tempo técnica e política. Obviamente, temos de entender que muitos intelectuais "se representam a si mesmos como entidades autônomas e independentes do grupo dominante" e acreditam constituírem um grupo social próprio. A razão disso é que cada grupo social "essencial", que aparece na história desde a estrutura econômica precedente, encontrou, pelo menos na história que se desenvolveu até hoje, categorias de intelectuais preexistentes que, à primeira vista, pareciam representar uma continuidade histórica ininterrupta,

---

[14] *Q*, p.1513 e *Q*, p.1514

mesmo sobrevivendo às mudanças mais complicadas e profundas das formas sociais e políticas". Exemplos desse tipo de intelectuais, que Gramsci define como "intelectuais tradicionais", são os eclesiásticos e toda uma série de administradores, eruditos, cientistas, teóricos, filósofos laicos etc. Não é por acaso que hoje ainda se utilize a palavra inglesa *clerks* para designar muitos desses intelectuais, assim como outras palavras semelhantes derivadas do latim: *clericus* designa, em muitos outros idiomas, esta forma tradicional de trabalho intelectual.

Se queremos encontrar um "critério unitário que caracterize todas as atividades variadas e diferentes dos intelectuais, que as distingam, ao mesmo tempo, das atividades de outros grupos sociais", é um "erro metodológico" considerar somente "a natureza distintiva intrínseca das atividades intelectuais, em lugar de evidenciar o inteiro sistema de relações no qual elas (...) desenvolvem uma função no conjunto geral das relações".

A crítica à distinção tradicional entre o "trabalho manual" e o "trabalho intelectual" é um dos elementos mais importantes para a elaboração de uma nova teoria da educação. Segundo Gramsci, essa distinção é ideológica, na medida em que desvia a atenção das funções reais, no interior da vida social e produtiva, para os "aspectos técnicos" do trabalho. Em qualquer trabalho físico, até mesmo no mais degradante e mecânico, existe um mínimo de atividade intelectual. Assim, portanto, podemos dizer que todos os homens são intelectuais: porém nem todos exercem a função de intelectuais na sociedade. Não existe atividade humana da qual se possa excluir absolutamente alguma participação intelectual: não é possível separar o *homo faber* do *homo sapiens*[15].

As consequências da análise de Gramsci sobre a educação representam o tema do *Caderno 12* (do qual foram extraídas as cita-

---

[15] *Q*, p.1516.

ções anteriores). Esse caderno é uma longa "monografia" na qual Gramsci incorporou vários textos tomados de outros cadernos e, em parte, reescritos. Sua mensagem não é ambígua e conclui com a famosa frase:

> O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentânea dos afetos e das paixões, mas num imiscuir-se ativamente na vida prática, como construtor, organizador, "persuasor permanente", e não somente um simples orador (...); desde a técnica-como-trabalho passa-se à técnica-como-ciência e à concepção humanista da história, sem a qual se permanece "especialista" e não se passa à categoria de "dirigente" (especialista e político)[16].

É necessário denunciar o caráter ideológico da dualidade entre o ensino clássico e o ensino técnico que reflete a divisão social entre o trabalho intelectual e o trabalho manual; essa separação oculta a divisão real que existe entre as funções "diretivas" e "subalternas" da sociedade, independentemente do fato de que o trabalho realizado por um grupo de pessoas, e que o caracteriza, se chame intelectual ou manual. Com referência à educação no sentido estrito da palavra, Gramsci considera que "no mundo moderno a educação técnica, intimamente ligada ao trabalho industrial, mesmo ao mais primitivo e menos qualificado, deve constituir a base do novo tipo de intelectual". Isso significa, portanto, uma educação para todos e um vínculo estreito entre a escola e o trabalho, assim como entre a educação técnica e a educação humanista.

---

[16] *Q*, p. 1551. A parte central do *Caderno 12* é dedicada a uma análise do sistema escolar italiano e à necessidade de abandonar o velho "princípio educativo" clássico para adotar um novo, que fundamente uma escola unitária e universal para todos. Na primeira edição dos *Cadernos do Cárcere*, os textos do *Caderno 12* foram separados em três partes distintas: a conclusão foi incluída na primeira parte, como uma simples explicação da definição do novo tipo de intelectuais, e os textos mais longos sobre a escola e "a busca de um princípio educativo" foram colocados atrás de uma longa série de notas sobre diversos tipos de "intelectuais". Isso reforçou a tradicional distinção (separação) entre os "intelectuais" e a educação.

A análise que Gramsci faz da articulação entre o nível educativo e o político não se encerra no décimo segundo caderno – que obviamente nos parece essencial –, encontra-se em forma difusa em todos os seus escritos do cárcere. O *Caderno 19*, que também é uma segunda versão monográfica de um conjunto de textos relativos ao *Risorgimento* (a história da Itália precedente à unificação nacional), não pode ser considerado simplesmente um estudo histórico. O texto maior desse caderno (24 páginas) trata do "problema da direção política na formação e no desenvolvimento da nação e do Estado moderno na Itália"[17]. Aqui encontramos a mesma análise explicitamente baseada na

> (...) consistência metodológica de um critério de investigação histórico-política: não existe uma classe independente de intelectuais, mas cada grupo social possui seu próprio estrato de intelectuais ou está em processo de formá-lo; é por isso que os intelectuais da classe historicamente (e atualmente) progressista, nas condições dadas, exercem um tamanho poder de atração que, em última instância, acabam subjugando os intelectuais dos outros grupos sociais; dessa forma, se cria um sistema de solidariedade entre todos os intelectuais, com vínculos de natureza psicológica (vaidade etc.) e frequentemente com caráter de casta (técnico-jurídica, corporativa etc.).

Após analisar a maneira pela qual se forma uma nova classe dominante, Gramsci introduz uma importante distinção entre "direção" e "dominação", diferença que tinha sido assinalada por Lenin, ao distinguir o uso da força (na fase chamada "provisória" da ditadura do proletariado) e sobre o uso da hegemonia cultural para conseguir o consentimento do povo. Todavia, essa distinção tem outra significação para Gramsci ao afirmar que uma sociedade é "dirigida" por uma nova classe social "antes" que esta classe assuma o governo. A função dos intelectuais "orgânicos" é a de liderar "intelectual e moralmente" a sociedade por meio da edu-

---

[17] *Q*, p.2010. O título desta nota em sua primeira versão é ainda mais significativo: "A direção política antes e depois da conquista do governo".

cação e da organização da cultura, e não por meio dos tradicionais métodos de coação jurídica e policial.

Nos *Cadernos* 10 e 11, que versam sobre "filosofia" e descrevem o importante papel desempenhado pelo intelectual italiano Benedetto Croce, durante a Primeira Guerra Mundial e durante o período seguinte do regime fascista, encontramos a mesma análise e outras considerações importantes. O tema central é a "hegemonia política" como processo educativo.

É essencial destruir – diz Gramsci – o difundido preconceito de que a filosofia é algo estranho e difícil porque é uma atividade intelectual específica de uma categoria particular de especialistas ou de filósofos profissionais ou sistemáticos. Antes de tudo é preciso demonstrar que todos os homens são "filósofos", definindo os limites e as características da "filosofia espontânea" que é própria de todo o mundo.

Esta filosofia está embutida na própria linguagem, no "senso comum" e na religião popular, isto é, "em todos os sistemas de crenças, opiniões e modos de ver as coisas e de se comportar". Portanto, o problema real não consiste em ser ou não ser filósofo, mas em saber se "participo de uma concepção de mundo mecanicamente imposta pelo exterior a mim, isto é, por algum dos muitos grupos sociais, nos quais cada um de nós está automaticamente inserido desde o momento em que adentramos ao mundo consciente". Ou, então, se

> elaboro, consciente e criticamente, a minha concepção de mundo própria e, assim, por meio do trabalho do próprio cérebro, opto por uma esfera de atividade, tornando-me parte ativa na criação da história do mundo, sendo guia de mim mesmo, negando-me de aceitar passiva e apaticamente do exterior a configuração da minha personalidade[18].

[18] *Q*, pp.1375-1376.

Um dos temas mais debatidos das teorias gramscianas da educação é a relação entre "espontaneidade" e "conformidade". Gramsci se ocupa deste problema quer na análise da passagem da "filosofia espontânea" para a "consciência crítica", quer em suas notas sobre a escola, a educação e a "educação ativa".

Ao adquirir a concepção própria de mundo, alguém pertence sempre a um grupo particular que é composto de todos aqueles elementos sociais que partilham do mesmo modo de pensar e de agir. Todos somos conformistas, de uma forma ou de outra, conformados ao homem de massa ou ao homem coletivo. O que é preciso saber é: de que natureza histórica é essa conformidade ou essa massa humana a que pertencemos?

Uma análise parecida, embora mais ampla, sobre a "conformidade" se encontra no *Caderno 22*, que trata do americanismo e do fordismo. A nova organização taylorista do trabalho havia criado, pela primeira vez na história, uma "massificação" radical do homem que trabalha; e Gramsci parece considerar este processo como um passo adiante no caminho que leva ao novo tipo de homem, deixando para trás a condição primitiva, inclusive animal, da espécie humana.

A história do industrialismo foi sempre (e se torna hoje de modo ainda mais acentuado e rigoroso) uma luta contínua contra o elemento 'animalidade' do homem; um processo ininterrupto, frequentemente doloroso e sangrento, de sujeição dos instintos (naturais, isto é, animalescos e primitivos) a normas e hábitos de ordem, de exatidão, de precisão sempre novos, mais complexos e rígidos, que tornam possíveis as formas cada vez mais complexas de vida coletiva, que são a consequência necessária do desenvolvimento industrial. Até agora, todas as mudanças do modo de ser e viver aconteceram por meio da coerção brutal. A seleção ou 'educação' do homem adequado aos novos tipos de civilização, isto é, às novas formas de produção e de trabalho, ocorreu com o emprego

de inauditas brutalidades, lançando no inferno das subclasses os débeis e os refratários ou eliminando-os completamente[19].

A maneira crua e realista que Gramsci utiliza para descrever o processo de "educação" de grandes massas da população a fim de adaptá-las às transformações contemporâneas da economia fez com que muitos estudiosos acreditassem que ele era partidário de uma pedagogia autoritária[20]. Foi identificado superficialmente com diversas tendências pedagógicas da educação marxista na URSS, e consequentemente, consideraram que sua "teoria da educação" estava próxima à teoria Leninista da "ditadura do proletariado" ou então aos métodos de Makarenko de educação dos jovens desviados. Gramsci havia escrito alguns textos críticos de "alguns princípios da educação moderna", como aqueles influenciados pela "tradição genebrina" de Rousseau e Pestalozzi, segundo os quais não se devia permitir que o educador enfadasse ou deformasse o "desenvolvimento espontâneo da personalidade da criança". Em algumas de suas cartas em uma de suas primeiras notas, critica a "ilusão" sobre o "desenvolvimento espontâneo" da criança: desde o primeiro momento de sua vida, educa-se a criança para que se "conforme" ao seu entorno, e a escola nada mais é que uma pequena "fração" de sua vida. "A educação é sempre uma luta contra os instintos relacionados às funções biológicas básicas, uma luta contra a natureza, para dominá-la e criar o ser humano "verdadeiro"[21]. A aprendizagem, a disciplina psicológica e física, necessárias para estudar e para alcançar qualquer realização, não são "prazerosas: é um processo de adaptação, um hábito adquirido com esforço, tédio e inclusive sofrimento"[22].

---

[19] *Q,* pp.2160-2161.

[20] Harold Entwistle, *Antonio Gramsci: Conservative Schooling for Radical Politics (Antonio Gramsci: formação conservadora para política de esquerda),* Londes, Routledge & Kegan Paul, 1980.

[21] *Q,* p.114.

[22] *Q,* p.1549.

Embora possamos ter algumas dúvidas sobre a opinião verdadeira de Gramsci a respeito dos métodos "pedagógicos" de ensino na escola ou em família, devido ao reduzido espaço dedicado a esses temas em seus escritos, a teoria geral sobre educação, pelo que se depreende do pensamento de Gramsci, é inequívoca.

Qualquer interpretação da teoria gramsciana sobre educação poderia estar equivocada se não estabelecessemos uma distinção entre os aspectos "descritivos" e os "prescritivos" de sua abordagem. O termo "conformidade" (ou conformismo) não significa para Gramsci a tendência negativa da pessoa a deixar-se dirigir e condicionar pela "moda", mas é uma categoria para interpretar o processo pelo qual a maioria da população, em qualquer sociedade ou regime, costuma respeitar a tradição e observar suas regras.

> Conformismo não significa outra coisa que a "socialização", porém prefiro utilizar a palavra "conformismo" exatamente porque incomoda os imbecis. (...) É muito fácil sermos originais limitando-nos simplesmente a fazer o contrário do que fazem os demais. (...) O que realmente é muito difícil e árduo, é priorizar a disciplina e a sociabilidade e, portanto, exigir sinceridade, espontaneidade, originalidade e personalidade[23].

O verdadeiro problema da educação consiste, portanto, em ter consciência dos diferentes tipos de "conformismo", ou seja, de socialização, que são propostos ou impostos em uma determinada sociedade e lutar para priorizar um tipo em vez de outro.

A verdadeira inovação da teoria geral da educação é o enfoque "científico" da essência da educação em qualquer nível, desde a liderança política até o "conformismo" social, passando pela escola e pela família. Todavia, partindo do enfoque tradicional da educação, isto é, do enfoque axiológico, poderíamos fazer algumas perguntas delicadas. A teoria gramsciana pressupõe necessariamente uma perspectiva cínica da educação? Existem cri-

---

[23] *Q*, p.1720.

térios que "prescrevam", em lugar de apenas descreverem, o tipo de educação desejada?

Essas questões implicam a análise dos valores e das crenças, e por isto, implicam o problema da "ideologia" e sua função na sociedade moderna. Poderíamos formular as nossas perguntas da seguinte forma: existe uma educação sem ideologia? Se não, porque preferir uma ideologia à outra?

Na primeira fase de sua análise sobre "ideologias", Gramsci afirma que "as ideologias não possuem existência autônoma", mas são deformações de teorias decorrentes da transformação das mesmas em "doutrinas", isto é, não são um instrumento para entender a realidade, mas são uma série de princípios morais para "orientar" as ações práticas e o comportamento humano. Essa transformação da teoria em doutrina, e em seguida, desta em "ideologia" não é "espontânea", nem decorre do próprio marco teórico, mas é "orgânica" da utilização política das teorias, ou seja, é em si mesma "ideológica". Poderíamos dizer que o conceito de "ideologia" é adjetivo, uma vez que não existem ideologias no sentido próprio da palavra, mas existe uma utilização ideológica, isto é, educativa, das teorias e das doutrinas.

Em uma das poucas notas que permaneceram sem publicação antes da edição crítica dos *Quaderni del carcere*, encontramos a definição de "ideologia" de Gramsci: ideologia é "uma hipótese científica com caráter educativo e dinâmico, que é verificada e criticada pela real evolução da história"[24].

A função crítica da educação, que parece também essencial no pensamento de Gramsci, fica prejudicada uma vez que acreditamos na necessidade de relacionar a educação com ideologia. É difícil dizer o que Gramsci acredita ser a educação, já que ele parece mais interessado em desvendar o que a educação é na realidade.

---

[24] *Q*, p.507.

Esta atitude é comparável à de Maquiavel, a que Gramsci se refere frequentemente. O termo "Maquiavel" e o adjetivo "maquiavélico" também lembram os aspectos brutais e perversos do poder político, uma vez que o escritor florentino "descrevia" o que era a política na realidade (e, talvez, o que sempre será) e não no que deveria ser.

Gramsci e Maquiavel nos colocam uma importante questão: qual é a função "educativa" de uma descrição objetiva dos mecanismos do poder político e, no caso de Gramsci, dos mecanismos da ideologia? Educar as pessoas para que tenham uma postura realista e, consequentemente, participem da luta política contra os poderes, ou então desvendar o lado oculto da política, para que as pessoas desconfiem da mesma, vivam sua vida de forma independente e tenham uma opinião própria à margem do poder político?

Muitas indicações nos fazem crer que o objetivo de Gramsci não era puramente "descritivo" e que sua meta era uma estratégia orientada a um novo tipo de educação.

Antes de tudo, observemos sua interpretação da "política maquiavélica": quando escreve sobre a contribuição de Maquiavel na definição científica da "política", Gramsci se faz, e faz também para nós, as seguintes perguntas: "a quem" se dirigia Maquiavel quando escreveu *O Príncipe?* Qual era seu objetivo e sua "política"? Parece evidente que Maquiavel não queria, nem necessitava, ensinar aos dirigentes como conseguir o poder e como mantê-lo, mas queria explicar e mostrar o mecanismo real da política. A definição de "política" de Maquiavel não corresponde à política que ele mesmo praticava, já que o efeito educativo de uma compreensão crítica da política consistia em tornar as novas classes mais conscientes e, consequentemente, mais fortes em oposição à velha classe aristocrática dirigente.

Em segundo lugar, o processo científico e "descritivo" introduz por si só uma nova concepção do "pensamento crítico". O senso

comum nos diz que a crítica é uma espécie de oposição contra alguma coisa que não queremos; pelo contrário, para Gramsci, o "pensamento crítico" não é um jogo teórico que contrapõe duas teorias ou duas ideologias, nem é a "ilusão idealista" de que a teoria, a cultura e, consequentemente, a educação podem ser "independentes" de sua base "material" histórica. Gramsci entende que o pensamento crítico é a investigação contínua e o desvendamento das bases materiais da própria teoria, isto é, a crítica da utilização ideológica da teoria. Concluindo, Gramsci não é "cientificamente neutro" em sua estratégia educativa. A seu juízo, existe um particular enfoque ideológico, isto é, educativo, que é preferível a qualquer outro, não por razões teóricas, nem porque algum enfoque seja "certo" e os outros sejam "falsos", mas, sim, por razões práticas: é a "filosofia da práxis", um instrumento ideológico para expandir a consciência das massas sobre o mecanismo da política e da cultura e sobre a determinação histórica e econômica das ideias, tornando as massas populares melhor capacitadas para controlar suas vidas e "dirigir" a sociedade ou "controlando os que a dirigem".

Sobre este ponto, o pensamento de Gramsci se presta a interpretações divergentes, até mesmo opostas.

O editor da primeira edição dos cadernos identificou, pura e simplesmente, a expressão "filosofia da práxis" com "marxismo" e "materialismo histórico e dialético" [25]. Afirmou-se que Gramsci, em seus escritos do cárcere, costumava encobrir por meio de códigos e paráfrases os nomes e definições que poderiam provocar a intervenção do censor e interromper seu trabalho. Isto é verdade somente em parte, se consideramos que todos sabiam, tanto no cárcere como fora dele, que ele tinha sido condenado por ser um dirigente do Partido Comunista Italiano. É evidente que a expressão "filosofia da práxis" não equivale ao termo "marxismo".

---

[25] Ver o glossário que está no final do prólogo à obra de Antonio Gramsci, *O Materialismo Histórico e a Filosofia de Benedetto Croce*, op. cit., pp. XIX-XX.

Uma análise dos muitos pontos de discrepância entre Gramsci e a doutrina "oficial" e "ortodoxa" do marxismo, que se elaborava na URSS enquanto Gramsci estava preso, necessitaria de maior espaço do que dispomos aqui para traçar um "perfil" de Gramsci. Basta observar que Gramsci escreveu muitas notas nas quais criticava duramente a vulgarização do marxismo feita por Bukharin em nome de Stalin (antes que o próprio Bukharin fosse vítima do Stalinismo). Sabe-se ainda que Gramsci, no cárcere, não escondia seu desacordo com muitos camaradas do Partido Comunista Italiano em relação à evolução do marxismo na Europa.

Para Gramsci, a "filosofia da práxis" é uma expressão autônoma que define, em seu entendimento, o que é uma característica central do legado de Marx: o vínculo inseparável entre a teoria e prática, o pensamento e a ação. Segundo Gramsci, a originalidade da "filosofia da práxis" se assenta no fato de que é a única "ideologia" que pode criticar a si própria, isto é, que consegue descobrir as raízes "materiais" (ou seja, econômicas e políticas) de todas as doutrinas (incluindo, portanto, do próprio marxismo) e articular entre si, permanentemente, a teoria com a prática.

A utilização ideológica mais recente da teoria, da ciência e da informação parece consistir, ao final do século XX, na difusão da ideia do "fracasso das ideologias". Nesta perspectiva, Gramsci, tradicionalmente considerado como "um dos grandes pensadores marxistas"[26], parece antiquado e poderia desaparecer com todas as demais ideias marxistas. Entretanto, de sua extraordinária obra, nos parece ser possível delinear um perfil diferente. Gramsci abriu novos caminhos ao pensamento, à ação política e à educação durante os anos 1930, período da história mundial caracterizado pela competição entre três modelos (ditadura, organização social e um forte conformismo); tal competição culminou no holocausto da

[26] Ver a resenha de Nigel Grant do livro de H. Entwistle em *Comparative Education* (Abingdon, Reino Unido, Carfax), vol. 17, nº 1, março de 1981, p. 97.

Segunda Guerra Mundial. Evidentemente, existem muitas diferenças entre o stalinismo soviético, o nazismo alemão e o fordismo americano, particularmente com referência aos aspectos constitucionais e políticos. Todavia, para maioria das populações, que viveram submetidas a estes regimes, as condições de trabalho e de vida e o conformismo educacional de suas sociedades não lhes deixaram margem alguma para o "pensamento crítico" e o desenvolvimento pessoal.

Por isso, nós acreditamos que a mensagem de Gramsci, à medida que se esclarece e emerge das sombras desta época histórica, nos ajuda a descobrir um novo enfoque da educação: um enfoque cientificamente crítico de todos os processos ideológicos e educativos.

Nova estratégia educativa

As principais hipóteses que articulam a teoria e a prática da educação, assim como as extraímos da obra de Gramsci, são as expostas a seguir.

Os processos educativos se desenvolvem de muitas maneiras e devem ser estudados prestando especial atenção aos momentos que geralmente não são considerados educativos no sentido estrito do termo. A escola, a formação profissional, a educação de adultos e a universidade podem ser apenas uma fachada, um aparente conflito entre a organização da cultura e o poder político, sendo que a maioria das ações que produzem "persuasão permanente" ocorrem nos bastidores, à margem do sistema educativo formal. As decisões tomadas no âmbito dos meios de difusão, da editoração e da comunicação; as mudanças introduzidas na organização do trabalho; as opções em favor de uma ou outra tecnologia da indústria e dos serviços; o sistema de escolha e nomeação de funcionários e dirigentes dos sindicatos e dos partidos, bem como sua função na vida cotidiana da sociedade constituem os principais veículos modernos e ocultos dos processos educativos.

Gramsci nos oferece um método de análise e de ação educativa centrado nos tipos de intelectuais e nas diferentes funções que desempenham na sociedade, bem como uma nova estratégia educativa que pode renovar também o sistema de educação propriamente dito, o ensino primário, secundário e superior.

No que concerne à teoria geral da educação de Gramsci, acreditamos que na sociedade moderna o novo tipo de intelectual pode ser encontrado mais facilmente entre os administradores e gerentes da industria e dos serviços, nos altos cargos da administração pública e na burocracia central e local, bem como na profissão docente e no setor cada vez mais importante da formação profissional e do trabalho, e menos entre os tradicionais círculos "acadêmicos", que, no entanto, desempenham o papel de formadores de opinião. Estes últimos intelectuais estão se tornando, mais ou menos conscientemente, um anteparo ideológico de operações políticas e culturais decididas e executadas não por eles, mas por meio deles.

Pode-se não concordar com a análise e a estratégia educativa de Gramsci. É inegável, porém, que nunca antes dele havia-se tentado um estudo sobre a história dos intelectuais e da organização da cultura. Os intelectuais do tipo tradicional parecem ser espertos e especialistas em todas as matérias, com exceção de si mesmos. Isto é bastante significativo e pode explicar a arrogância (e a ilusão) de se acreditarem "sujeitos" e não "objetos" do conhecimento. Entretanto, para a função intelectual, em geral, e para os intelectuais de nova natureza, a falta de consciência de seu papel real na sociedade pode criar um perigo maior para a democracia, porque os processos reais de tomada de decisão, isto é, os que estão relacionados com a hegemonia cultural e política da sociedade, arriscam de sair seu terreno "natural", institucional e constitucional, onde é mais fácil exercer o controle popular, para serem assumidos por poderes ocultos, sem nenhum controle democrático.

Finalmente, com referência ao sistema tradicional de educação, o posicionamento de Gramsci não significa que a educação escolar e universitária sejam irrelevantes no contexto da estratégia da educação orientada para o pensamento crítico. Trata-se, porém, de inovar os métodos, os conteúdos e a organização do estudo com base nas seguintes advertências: uma vinculação mais estreita entre a escola e o trabalho, entre a teoria e a prática; uma atenção maior à história da organização do trabalho e da cultura e, consequentemente, um maior interesse no estudo da "fortuna" dos clássicos e das teorias, isto é, no estudo das diferentes interpretações que tiveram na história. Finalmente, mas de grande importância: um debate aberto sobre os objetivos da educação e sobre os valores subjacentes à ação educativa em uma determinada sociedade.

Mais ainda: esta nova estratégia e método educativos influenciam a condição profissional dos docentes, na medida em que eles não se veem como intelectuais tradicionais e, consequentemente, independentes das pressões sociais e políticas. A educação como um processo de conformação e hegemonia pode incomodar a maioria dos docentes, sobretudo aos que pretendem ajudar seus alunos para que alcancem um grau maior de liberdade e de independência pessoal. Todavia, a tomada de consciência por parte do mestre, com referência à hegemonia política como processo educativo para o bem ou para o mal, poderia ser o ponto de partida de um novo profissionalismo dos mestres e dos educadores[27].

Uma análise crítica

Na década de 1980, entre os educadores brasileiros, ocorreu uma verdadeira "gramsci-mania", ou melhor, uma excepcional difusão dos escritos desse autor.

[27] Attilio Monasta (Ed.), *The Children of Japhet: a European Program for the New Professionality of Teachers and Trainers,* Florencia, McColl Publisher, 1989.

O que explica esse fenômeno? Por que tamanha difusão do nome de Gramsci no Brasil dos anos 1980, quando então até na Itália esse autor estava sendo menos lembrado?

Não é fácil responder a essas questões. Há várias razões que podem explicar o fenômeno, entre elas a "cega fortuna" da história, isto é, a sorte. Além dela, porém, é possível identificar algumas condições favoráveis. A leitura de Gramsci entre nós foi alimentada pelos ares de abertura política que, finalmente, permitiam que o marxismo, por muitos anos censurado, fosse livremente estudado e debatido nas escolas. A particular concepção revolucionária desse autor, que privilegiava a "guerra de posições" (guerra ideológica e de convencimento) à "guerra de movimentos" (guerrilhas e golpes de Estado), se adequava melhor às esquerdas brasileiras que abandonavam, a partir de meados dos anos 1970, a experiência das guerrilhas urbanas e rurais. Mais ainda: Gramsci se apresentava aos pedagogos com uma imagem de marxista moderno, um mártir do fascismo, um educador humanista, terno com os entes queridos, compreensivo e solidário com os amigos. Em certos círculos, Gramsci adquirira até o perfil de um educador no sentido próprio do termo, isto é, de um "pedagogo".

Em suma, os pedagogos brasileiros encontraram em Gramsci o que precisavam: seriedade e prestígio teórico, valorização de uma concepção pedagógica que superasse tanto o velho marxismo ortodoxo quanto o tradicional didaticismo técnico. Os textos de Gramsci davam suporte teórico à visão dos educadores brasileiros daqueles anos, segundo a qual a escola não se explica por ela mesma, mas pela sua relação com a sociedade, com a economia e com a política. Observe-se, ainda, que o discurso gramsciano tornara-se, para os educadores daqueles anos, elemento de distinção cultural que os distanciava dos tradicionais didaticistas, aproximando-os ao campo mais prestigiado dos cientistas sociais. Assim, o nome de Gramsci para os educadores da década de 1980 tornou-se uma bandeira de distinção, de orgulho, de aprofundamento teórico e de organização corporativa.

Quando me referi à gramscimania, não entendia diminuir os grandes benefícios teóricos e práticos trazidos aos pedagogos brasileiros pelo estudo dos textos desse autor. Inegavelmente, a influência foi positiva. O pensamento pedagógico se modernizou, assumindo e reforçando sua dimensão política. Novas questões, conceitos e perspectivas teórico-práticas enriqueceram os debates no campo da ciência pedagógica. Os educadores começaram a utilizar termos até então desconhecidos, como por ex.: "sociedade civil e política", "hegemonia", "intelectuais orgânicos e tradicionais" etc. Enfim, os textos de Gramsci arejaram nossa filosofia da educação que definitivamente incorporou a ideia de que a escola não se explica por ela própria e sim pela relação que mantém com a sociedade.

A influência de Gramsci atingiu também os redutos tradicionalmente mais fechados dos especialistas da educação, isto é, os orientadores educacionais, os administradores, os supervisores etc. Nos congressos dessas categorias a ideia mais viva e aceita por todos afirmava que a relação pedagógica era uma relação de hegemonia política, instigando os educadores a buscarem uma nova forma de relação pedagógica que fosse ao mesmo tempo uma nova relação hegemônico-política, a saber, a hegemonia da classe trabalhadora.

Entretanto, a leitura dos textos gramscianos pelos educadores era moldurada por uma linha de sombra, o historicismo.

Que no Brasil o termo "historicismo" seja quase um "palavrão", bem cedo me dera conta, quando aqui cheguei. Mesmo entre os marxistas, a expressão não era bem aceita. O "maledetto" historicismo incomodava profundamente. Sabe-se que todo "ismo" revela uma degenerescência ideológica e, portanto, a ele normalmente reagimos. O historicismo, porém, apresentava-se como um estranho no ninho da tradição filosófica brasileira não apenas por causa de seu "ismo" e sim também por outras razões. Tanto é verdade que os demais "ismos" não encontram aqui tamanho arrepio de rejeição. Por exemplo, o positivismo, o existencialismo, o

estruturalismo, o construtivismo etc. não soam tão distantes como o historicismo. É natural se perguntar: por que isso? Mais ainda, por que tanta aceitação de Gramsci, que é considerado um historicista de primeira linha, sem que ela abrandasse a tradicional rejeição ao historicismo?

A expressão "historicismo" adquiriu no Brasil uma particular significação negativa, semelhante um pouco ao termo "sofista". São expressões no âmbito da filosofia que conotam um sutil sentido ético negativo, um relativismo condenável, um frio ceticismo. Ao contrário, o historicismo gramsciano se contrapõe fundamentalmente à transcendência ou à metafísica. A filosofia da práxis, para Gramsci, nada mais é que o próprio historicismo radical, absoluto, que inverte, mas não nega, o imanentismo idealista. Diria que o historicismo de Gramsci é uma concepção radicalmente laica da história, porque absolutamente humana. Equivale a afirmar que não existe a essência, o segredo, a fórmula explicativa e verdadeira das coisas e dos homens; mas apenas a busca e o processo que estes fazem (fizeram e farão) à procura da verdade, arrolando conquistas e derrotas. Para o historicismo, a verdade não é um dado, é um horizonte fecundo e dinamizador das energias humanas. Por isso, o historicismo frustra a aspiração das filosofias metafísicas de alcançar a última causa através de alguma revelação divina ou por algum método científico infalível. Para o historicismo, em suma, o último fundamento é também o primeiro: o homem. Observe-se que, até mesmo a filosofia da práxis é, para Gramsci, histórica; exala o cheiro do seu tempo e das circunstâncias específicas que a produziram. O historicismo de Gramsci é um humanismo laico radical.

Mas, antes de formularmos a pergunta essencial, isto é, antes de perguntarmos se é possível entender os textos de Gramsci fora de uma perspectiva historicista, voltemos à pergunta anterior: por que no Brasil tamanho arrepio diante do historicismo? Elenco aqui algumas respostas. Deve haver outras, talvez melhores, que desconheço.

Alguns dizem que, em geral, brasileiro não gosta de sua história por não ser uma história agradável, bonita. Ninguém gosta, de fato, de lembrar que o começo do Brasil foi um gigantesco e monstruoso saque. Ninguém gosta de lembrar o nosso costumeiro atraso nas grandes reformas modernizadoras (Independência, fim da escravidão, proclamação da República etc.). E quem gosta de lembrar nossa imensa miséria estendida em vastas e fecundas terras? De fato, concordo que todo grupo social só conta sua história com uma pitada de apologia. Ora, a apologia é possível quando aquele grupo social nutre algum sentimento generalizado de vitória sobre os desafios do passado. Tal sentimento de vitória, talvez, não tenha ainda se generalizado no ânimo brasileiro, ou comece somente agora a despontar. Tudo isso, enfim, atribui certa razão ao argumento.

Outros explicam que infelizmente as ondas modernizadoras no Brasil, por exemplo, as dos positivistas e progressistas em geral, explodiram (e explodem ainda hoje) com fúria arrasadora contra o passado, quase varrendo-o da própria memória. O passado é taxado pelos defensores dessas modernizações como absolutamente arcaico, não merecedor sequer de consideração. O "novo tempo" é sempre visto como "absolutamente novo", mágico, sem relação com o passado, isto é, sem história. Com diverso sentido, uns e outros concordam que a cultura brasileira tende a não cultuar seu passado.

Pessoalmente, considero também que a filosofia escolástica, a metafísica dos seminários católicos, tenha tido forte influência na nossa cultura, particularmente na rejeição do que chamavam relativismo filosófico, isto é, o historicismo. No campo dos educadores, esse tipo de influência é marcante. A filosofia escolástica guarda a infeliz característica do espírito doutrinário que se sobrepõe ao do investigador. Tal característica, aliás, maculou o próprio marxismo aqui no Brasil.

Se a tudo isso acrescentarmos o espírito pragmático e imediatista dos educadores e, ainda, a forte influência do estruturalismo que marcou a mais importante instituição universitária, a Universidade

de São Paulo (USP), realmente não mais estranharemos que Gramsci no Brasil tenha sido lido de forma a-historicista. Mais precisamente, os textos de Gramsci foram lidos pela ótica althusseriana, cujo método estruturalista-marxista bem conhecemos. Por isso, Gramsci foi visto majoritariamente como um engenheiro social, capaz política e tecnicamente de nos oferecer a fórmula para a construção do Brasil socialista, governado pela classe trabalhadora.

Mas, afinal, por que haveríamos de privilegiar o método historicista? Com efeito, todo método oferece consideráveis contribuições e leva a algum resultado. Entretanto, em se tratando de Gramsci, uma abordagem a-historicista de seu pensamento se equivale a estudar um peixe fora de suas águas. Ou seja, abstratamente lidos, seus textos acabam por adquirir um tom doutrinário, que o autor de fato condena. Lukács o havia intuído quando fez aquela advertência metodológica:

> *Gramsci é um pensador de excepcional interesse e sua influência foi, sem dúvida, muito fecunda. Penso, entretanto, que não se deve buscar nele um elenco de respostas prontas para os problemas do presente. Para ser corretamente avaliado, Gramsci precisa ser situado historicamente, precisa ser compreendido no seu meio, na sua situação.* (G. Lukács, entrevista a Leandro Konder, publicada no *Jornal do Brasil*, 24-25 de agosto de 1969).

Tal advertência, válida para qualquer pensador, parece valer muito mais para Gramsci. Por que? Justamente por se tratar de um pensador que pensa a si próprio como historicamente situado. Não pretende elaborar uma "Summa Theorica", nem um catecismo da Filosofia da Práxis. Na longa e profunda análise crítica que ele redigiu sobre o "Ensaio Popular" de Boukarine ("A Teoria do Materialismo Histórico"), isso ficou muito evidente (*Caderno do Cárcere 11*, nota 13, edição crítica de V. Gerratana). Gramsci é fundamentalmente uma testemunha crítica da história em que vive, faz anotações e observações sobre os fatos do dia a dia, ao longo dos anos, reflete fundamentalmente sobre a aventura do homem do século XX em busca da justiça e do socialismo.

Infelizmente, entre nós, difundimos, às vezes, um pensamento gramsciano didascálico, de receituário. Pasteurizamos, por exemplo, o grande tema do industrialismo, sobre o qual no início do século passado muito se discutia em Turim e em Moscou. Também não conseguimos entender porque, durante a ascensão fascista, Gramsci tenha reformulado sua teoria revolucionária afastando a ilusão de uma sociedade socialista pura, sem mercado. Em suma, não conseguimos entender o alcance de sua visão imanentista que rejeita a tradicional dicotomia marxista entre o reino da necessidade e o reino da liberdade, resquícios de uma visão metafísica da história, isto é, da visão escatológica judaico-cristã. O histori-cismo, ao contrário, integra liberdade com necessidade e se acautela diante da expressão marxiana "passagem do reino da necessidade para o reino da liberdade". (Gramsci, *Caderno do Cárcere 11*, nota 62, edição crítica de V. Gerratana). Finalmente, não foi possível perceber, pela ótica do a-historicismo, que a história continuaria no cárcere e que a ruptura de Gramsci com o Partido Comunista, iniciada em 1926, se aprofundaria em 1939. Tal mudança está refletida, veladamente, mas insofismável, nas páginas dos Cadernos e das Cartas redigidas depois desse ano.

Gramsci hoje

Se as falhas do passado nos ajudam no presente, que nossa leitura de Gramsci hoje seja então mais historicizada, mais contextualizada e mais datada.

Com efeito, após a abertura dos arquivos do ex-Partido Comunista Italiano, foi possível datar com maior precisão os textos de Gramsci redigidos no cárcere. Atualmente, cada página dos *Cadernos*, cada parágrafo passam a ser datados com bastante precisão, pelo trabalho filológico e hermenêutico realizado por alguns estudiosos. Esses estudos comprovam, conforme afirmei, que as páginas escritas após 1932 refletem a profunda divergên-

cia do autor com a direção partidária, tanto da Itália, quanto da Internacional Comunista.

Mas existem também outros documentos e fontes que podem nos aclarar o pensamento dos últimos anos de Gramsci. Ou seja, podemos saber o que ele pensava não apenas pelas palavras escritas diretamente por ele e sim também pelas palavras escritas pelos seus amigos, familiares e, sobretudo, pela cunhada Tatiana, que o acompanhou até os últimos dias de sua vida. Assim, a história continua revelando dramas ocultos, enquanto cria novos. Merecem destaque, nesse sentido, o livro de Aldo Natoli que examina todas as cartas de Tatiana, *Antigone e il Prigioniero*, editora Riuniti, 1990; como também o ensaio de Giuseppe Vacca, *Antonio Gramsci 1926-1937: a linha de sombra nas relações com o Comintern e o Partido*, julho de 1992, Instituto Gramsci de Roma. Não é o caso de contar os pormenores da profunda crise que afetou a relação de Gramsci com a instituição partidária a que estava ligado, baste saber que, a partir de 1932, Gramsci se convenceu que o Partido Comunista não mais desejava vê-lo livre fora do cárcere fascista.

O que "sussurrava" Gramsci aos seus íntimos, durante os últimos cinco anos de agonia? Deve-se acreditar na história, difundida pelo Partido Comunista, de que Gramsci sofria de uma obsessiva patologia? É obrigação científica do estudioso tentar entender o que Gramsci disse até seu último dia de vida.

Ecos desses "sussurros" ou "palavras finais" podem ser colhidos, como dissemos, em seus escritos datados após 1932, sobretudo nas entrelinhas e nas revisões linguísticas que ele fez sobre escritos anteriormente redigidos (quando, por exemplo, substitui a expressão "classe proletária" por "grupos sociais", ou quando ao termo "industrialismo" acrescenta "mas não de marca americana", em uma clara alusão crítica dirigida aos rumos que a política industrial estava tomando na Rússia comunista pela política stalinista etc.).

Todavia, suas derradeiras palavras podem ser colhidas melhor nos escritos dos amigos e familiares que relatam as visitas ao prisioneiro. Todos conhecem, de fato, o desentendimento ocorrido entre Gramsci e Togliatti em 1926, ano de seu encarceramento. Mas, nem todos sabem que esse desentendimento continuou e se aprofundou. Togliatti, naturalmente, após a morte de Gramsci, optou por "glorificá-lo" como comunista, desde que fosse silenciada a ruptura final. Falou-se, apenas, de "naturais" desentendimentos, de "visões diferentes" pelo fato de Gramsci não poder compreender – diziam – de sua cela, a conjuntura nacional e internacional. Na verdade, a questão não era pessoal, era política e teórica, e a diferença era radical. De um lado, havia o taticismo político de Togliatti; de outro, a visão de Gramsci da política como ética e como atividade humana "desinteressada".

Por que tudo isso é importante? Obviamente, porque a história a cada dia que passa ensina coisas novas; mas, sobretudo, porque a compreensão da ruptura de Gramsci com o Partido pode nos ajudar a entender melhor a profunda reviravolta histórica que encerrou, em 1989, o século XX, tristemente caracterizado pela tragédia das ditaduras fascistas e comunistas. Há quem diga, com razão, que a década de 1990 inaugurou um novo século, pelo qual é cada vez mais difícil "navegar" utilizando os instrumentos ideológico-políticos das décadas anteriores. A expressão "navegar pelo novo século" é uma clara alusão simbólica à *Odisseia* de Ulisses, contraposta à *Ilíada* de Aquiles. As lutas heroicas da *Ilíada* simbolizam a militância do século XX, as difíceis navegações da *Odisseia* simbolizam a militância do século XXI. Isto é, a antiga militância política é um campo de batalha em que se contrapõem bilateralmente os "justos" aos "injustos": a nova militância representa uma longa viagem, difícil e atribulada, em direção aos horizontes da justiça e da liberdade. Gramsci, em seus últimos anos, extremamente lúcido (e não patologicamente confuso), considerava cada vez menos a verdade e o erro como posições nitidamente bipolarizadas:

> Compreender e avaliar realisticamente a posição e as razões do adversário (e às vezes é adversário todo o pensamento passado) significa exatamente estar livre da prisão das ideologias (no mau sentido, como cego fanatismo ideológico), isto é, significa posicionar-se num ponto de vista 'crítico', único ponto fecundo na indagação científica. (Gramsci, *Caderno do Cárcere 10*, A Filosofia de Benedetto Croce II, 1932-1935, nota 24, texto B, Edição crítica Einaudi, Torino, 1975).

Nesta citação, colhe-se um sutil, mas claro sinal de reaproximação de Gramsci com Benedetto Croce, tradicional adversário político-ideológico que naquele momento, porém, militava nas fileiras antifascistas com muito mais vigor do que vários companheiros de Partido, formalmente contrários ao fascismo, mas íntima e secretamente simpatizantes. Em suma, nos longos anos de cárcere, no sofrimento, ocorreu com o pensamento ideológico de Gramsci alguma decantação. Assim como ocorre com o vinho novo, efervescente e turvo, que ao decantar se torna mais límpido e aromático. Por essa decantação ideológica, Gramsci reavaliava antigos companheiros e adversários com os quais passava a se relacionar sob nova perspectiva. Não só reavaliava princípios e conceitos, mas também valores, sentimentos e, sobretudo, a militância que passava a ser para ele menos doutrinária e burocrática e mais investigativa, livre e sincera.

Deveras, nos últimos anos de vida, o espírito de Gramsci se pareceu mais com o espírito do navegador Ulisses, do que com o do heroico Aquiles. Buscava ele o caminho de volta à vida, aos sentimentos humanos de justiça, de liberdade e de verdade, inclusive aos afetos familiares. Tentou sua libertação do cárcere a título pessoal, excluindo a ambígua mediação do Partido Comunista, mas também sem nunca dobrar a cabeça diante do totalitarismo bárbaro. Não acreditava que o antifascismo honesto fosse monopólio do Partido Comunista. Dentro deste novo quadro de valores e perspectivas, para Gramsci deixou de ser importante voltar a ocupar um posto dirigente da burocracia partidária. Tatiana diz, nas suas cartas, que Gramsci pretendia com absoluta

determinação sair do cárcere, voltar a viver, a amar, a estudar e escrever, a buscar a verdade e a justiça com sua família, seus amigos, com todos os homens que assim sinceramente o desejassem, sem o pré-julgamento da velha ordem burocrático-partidária. Era um Ulisses lutando para retornar a Ítaca, sua casa e sua terra, talvez disfarçado de simples socialista, um justo e sincero homem comum, para finalmente repousar e amar, mas também para descobrir a verdade, porque sem ela não há boa política, como não há socialismo sem ética.

Gramsci conseguiu a liberdade, mas não teve a sorte de Ulisses, porque morreu exausto, sem poder sair da clínica, sem poder entrar, como sonhava, em sua terra, em sua casa, nem na sede do seu partido, entregue infelizmente à política de Stalin e ao taticismo de Togliatti.

Seu filho, Giuliano, em março de 1991, foi à Itália por ocasião do centenário do nascimento do pai. Participara na produção de um livro que recolhia as cartas inéditas que Tatiana Schucht escrevera à família, às irmãs Giulia (esposa de Gramsci) e Eugênia, aos pais, a outros parentes e, finalmente, a ele próprio Giuliano e a Délio, filhos de Gramsci (T. Schucht, *Cartas aos Familiares,* com prefácio de Giuliano Gramsci, Roma: editora Riuniti, 1991).

Tatiana, que acompanhou Gramsci até os últimos momentos, era uma mulher culta, corajosa, forte e muito autônoma. "Queria – diz Giuliano – salvar a vida de meu pai a qualquer preço. Era a verdadeira mediação entre Gramsci e o mundo (família, amigos etc.)." (*IG-Informazioni*, Instituto Gramsci di Roma, nº. 1, 1992, *Una Conversazione con Giuliano Gramsci,* p. 55). Tatiana morreu seis anos após o falecimento de Gramsci, em 1943. Os últimos "sussurros", os desejos, os projetos, as amarguras mais profundas, os sonhos, os olhares, as dúvidas, as perguntas e as íntimas certezas de Gramsci ficaram gravados e guardados no espírito desta mulher. Por isso, Giuliano Gramsci está interessado nas coisas que ela escreveu e disse. Pena que essa corajosa tia de Giuliano tenha morrido

quando o sobrinho era ainda muito jovem (17 anos), assustado, com medo de encarar esses assuntos, de ler com atenção as cartas da tia que poderiam explicar uma tragédia apenas intuída, mas também criar nele conflitos com os quais ainda não possuía forças suficientes para lidar.

Mais tarde, tornando-se Giuliano mais forte e, sobretudo, encorajado pela abertura política, perdeu o medo de aclarar os detalhes do drama que envolveu seu pai. Hoje ele estuda e deseja que se estude e publique tudo o que for possível subtrair à noite da história sobre os tristes anos de 1926 em diante. À luz dessa catarse atual, Giuliano diz que os atuais estudos confirmam a intuição que desde criança sempre teve: de que seu pai não era uma pessoa comum, mas estava envolvido em uma história triste, muito trágica para a humanidade do século XX. Seu pai havia entendido, já na década de 1930, que a forma para sair dessa triste e trágica história era ultrapassar a militância burocrática através de uma verdadeira militância ética, porque acima do partido político há sempre o partido ético. De fato, diante das atrocidades do fascismo e do stalinismo, as duas maiores tragédias humanas do século XX:

> *meu pai* – diz Giuliano – *unia personagens politicamente diferentes, mas moralmente solidárias: Tatiana, Umberto Cosmo, Piero Sraffa, Pietro Gobetti... todos honestos antifascistas, mesmo que não fossem membros do Partido. Unia, ainda, Toscanini, Volterra, Croce, personagens cimentados por valores culturais, morais e até sentimentais que caracterizam a melhor tradição da cultura italiana. Esse conjunto de nomes configurava um clima cultural, uma frente moral e política superior ao Partido Burocrático* (IG – Informazioni, 1, 1992, p. 55).

Como se vê, os últimos cinco anos de vida de Gramsci não foram anos de degenerescência intelectual e espiritual, ao contrário, foram anos de criatividade teórica, de intuições originais, de elaboração de novas categorias.

Tais intuições e pensamentos hoje podem nos auxiliar na concepção e na defesa de uma política revolucionária desinteressada e de uma militância aberta.

De Gramsci

A seleção de textos que compõe a antologia que aqui apresento foi feita à luz dos temas centrais para Gramsci: a cultura, os intelectuais e a escola. Selecionei seis textos anteriores à sua prisão, chamados de *Escritos políticos*, datados de 1916 a 1920; mais dois excertos dos *Cadernos* e sete cartas aos familiares, do período carcerário, de 1926 a 1937.

Os primeiros cinco textos (*Socialismo e cultura; A escola do trabalho; A escola vai à fábrica; A universidade popular; Homens ou máquinas?*) versam sobre trabalho, cultura e escola, e foram escritos no ano de 1916, durante a Primeira Guerra Mundial. O autor deixa claro neles que a educação socialista não visa a formar nem eruditos que amontoam em suas cabeças e em suas falas dados desconexos e ao acaso, nem meros operadores técnicos úteis para as necessidades imediatas do mercado, mas homens cultos, historicamente determinados, que compreendem o mundo do trabalho e seus processos produtivos.

O 6º texto, *A Escola de Cultura*, de 1919, relata uma experiência de escola noturna para operários, bem sucedida, cujo objetivo pedagógico era fazer com que esses alunos-operários reconhecessem a superioridade histórica de sua classe social, se tornando "donos de seus pensamentos e de sua ação, artífices diretos da história da sua classe".

Dos escritos produzidos no cárcere, selecionei excertos de dois cadernos especiais e algumas cartas. O *Caderno 11*, dedicado especifi-

camente à filosofia, destaca na sua nota 12 a educação como processo de elevação do senso comum popular para a filosofia da práxis. O *Caderno 12* expõe a concepção de instituição escolar como sementeira de intelectuais, tradicionais e/ou orgânicos, inevitavelmente envolvidos na luta pela hegemonia política de uma ou outra classe social. Propõe uma escola unitária, básica para todos, fundamentada "desinteressadamente" no trabalho moderno (industrial) como princípio educativo, seguida de escolas profissionais de ensino superior, teóricas e práticas. Na nota 1 define os intelectuais tradicionais e orgânicos, ilustrando suas diferentes funções políticas. A nota 2 expõe sua visão sobre a escola tradicional e a escola moderna, apresentando seu projeto de escola unitária. A nota 3, mais breve, faz referência há uma experiência de escola noturna organizada pela tendência *Ordine Nuovo,* por ele liderada, em Turim, em 1922, para os operários da indústria.

Finalmente, selecionei sete cartas: quatro à Julia, sua esposa, às vezes chamada de Iulca; uma à mãe; outra a Carlos, seu irmão e tio de Meã e a última, sem data, a Délio, seu filho menor.

Nas cartas para os familiares, Gramsci expõe seu ponto de vista sobre a educação das crianças. Não acredita em educação profissional precoce, nem no espontaneísmo roussoniano. Defende uma educação amorosa, mas disciplinada, de elevada cultura humanista, objetivando tornar seus filhos e sobrinhos capazes de entender a evolução histórica dos processos de produção e de se inserirem livremente no mundo do trabalho moderno. Merece destaque a carta ao irmão Carlos, severa e polêmica, na qual distingue do processo educativo a fase pré-puberdade da fase da adolescência. A primeira se caracteriza pela ênfase na heteronômia pedagógica, a segunda pela necessidade de maior autonomia. Infelizmente, quando os educadores se omitem na infância, na adolescência tentam correr atrás do prejuízo, *quando é tarde. Por que,* pergunta Gramsci*, não se ocupar da criança no primeiro período? (...) Pense um pouco o que estou lhe escrevendo e reflita se não será necessário educar os educadores.*

Escritos políticos (1916-1926)

Socialismo e cultura[28]

Veio-nos às mãos, há algum tempo, um artigo no qual Enrico Leone, com aquela forma complicada e nebulosa que muito frequentemente lhe é própria, repetia alguns lugares-comuns sobre cultura e intelectualismo em relação ao proletariado, opondo-lhe a *prática, o fato histórico*, pelos quais a classe se está preparando, com as suas próprias mãos, para o futuro. Pensamos ser inútil voltar ao agrupamento, tratado já no *Grido* e que teve na *Avanguardia* juvenil um tratamento mais rigidamente doutrinal na polêmica entre Bordiga, de Nápoles, e o nosso Tasca[29].

Recorde dois fragmentos. Um de um romântico alemão, Novalis (1772-1801), que diz:

> o supremo problema da cultura é o de apropriar-se do próprio eu transcendental, de ser ao mesmo tempo o eu do próprio eu. Por isso surpreende pouco a completa falta de sentido e inteligência dos outros. Sem uma perfeita compreensão de nós, não se poderão conhecer verdadeiramente os outros.

O outro, que resumimos, de G. B. Vico. Vico (no 1º *Corollario intorno al parlare per caratteri poetici delle prime nazini*, em *Scienza nuova*) dá uma interpretação política do famoso pensamento de Sólon que depois Sócrates adaptou à filosofia: "Conhece-te a ti mesmo", sustentando que Sólon, com aquele juízo, quis repreender os

---

[28] Fonte: *Escritos políticos*. vol. 1, pp. 81-85, Editora Seara Nova, Lisboa, 1976. Assinado Alfa Gama, Il Grido del Popolo, 29 de Janeiro de 1916.

[29] No congresso nacional dos jovens socialistas, realizado em Bolonha em setembro de 1912, quanto ao ponto respeitante à "educação e cultura da juventude", Tasca polemizou com o relator Amadeo Bordiga que sustentava não se dever sobrevalorizar a necessidade do estudo ("Uma pessoa não se torna socialista com a instrução mas por necessidades reais da classe a que pertence"). Tasca, pelo contrário, sublinhava a urgência de uma renovação cultural, de um rejuvenescimento intelectual do socialismo italiano. Bordiga chamou "culturalista" a Tasca e aos que o apoiavam. Cf. Avanguardia de 20 de outubro e 14 de Dezembro de 191 e Unità, de Salvemini, de 12 a 26 de outubro de 1912.

plebeus, que acreditavam ser de *origem baixa* e os nobres de *origem divina,* levando-os a refletir sobre si próprios, para se reconhecerem, com os nobres, de *igual natureza humana* e, por consequência, pretende nessa consciência de igualdade humana entre plebeus e nobres situar a base e a razão histórica do aparecimento das repúblicas democráticas na Antiguidade.

Não juntamos por acaso os dois fragmentos. Parece-nos que neles estão diluídos, se não profusamente expressos e definidos, os limites e os princípios sobre os quais se deve fundar uma justa compreensão do conceito de cultura, mesmo em relação ao socialismo.

É preciso perder o hábito e deixar de conceber a cultura como saber enciclopédico, no qual o homem é visto sob a forma de recipiente para encher e amontoar com dados empíricos, com fatos ao acaso e desconexos, que ele depois deverá arrumar no cérebro como nas colunas de um dicionário para poder então, em qualquer altura, responder aos vários estímulos do mundo externo. Esta forma de cultura é deveras prejudicial, especialmente para o proletariado. Serve apenas para criar desajustados, ente que crê ser superior ao resto da humanidade porque armazenou na memória certa quantidade de dados e de datas, que aproveita todas as ocasiões para estabelecer quase uma barreira entre si e os outros. Serve para criar um certo intelectualismo flácido e incolor, tão criticado por Romain Rolland, que pariu uma caterva de presunçosos e desatinados, mais deletérios para a vida social do que os micróbios da tuberculose ou da sífilis para a beleza e sanidade física dos corpos. A estudantada que sabe um pouco de latim e de história, o advogado que conseguiu arrancar um canudo à indolência e ao deixar-correr dos professores, acreditarão ser diferentes e superiores mesmo em relação ao melhor operário especializado que preenche na vida um papel bem preciso e indispensável e que, na sua atividade, vale mil vezes mais do que valem os outros na sua. Mas isso não é cultura, é pedanteria, não é inteligência, mas bagagem intelectual, e contra ela se reage com razão.

A cultura é uma coisa bem diversa. É organização, disciplina do próprio eu interior, é tomada de posse da própria personalidade, é conquista de consciência superior pela qual se consegue compreender o próprio valor histórico, a própria função na vida, os próprios direitos e os próprios deveres. Mas tudo isto não pode acontecer por evolução espontânea, por ações e reações independentes da própria vontade, como acontece na natureza vegetal e animal, em que cada coisa seleciona e especifica inconscientemente os próprios órgãos, por lei fatal das coisas. O homem é sobretudo espírito, isto é, criação histórica e não natureza. Não se explicaria de outro modo a razão por que, tendo sempre existido explorados e exploradores, criadores de riqueza e seus consumidores egoístas, não se tenha ainda realizado o socialismo. É que só grau a grau, estrato a estrato, a humanidade adquiriu consciência do seu próprio valor e conquistou o direito de viver independentemente dos esquemas e dos direitos de minorias afirmadas num tempo precedente. E esta consciência formou-se não sob o ferrão brutal das necessidades fisiológicas, mas pela reflexão inteligente, primeiro por alguns e depois por toda a classe, sobre a razão de certos fatos e sobre os meios considerados melhores para os converter de ocasião de vassalagem em insígnia de rebelião e de reconstrução social. Isso quer dizer que cada revolução foi precedida por um intenso trabalho de crítica, de penetração cultural, de permeabilização de ideias através de agregados de homens, primeiro refratários e somente virados para resolver dia a dia, hora a hora, o seu problema econômico e político, sem laços de solidariedade com os outros que se encontram nas mesmas condições. O último exemplo, o mais próximo de nós e por isso menos diferente do nosso, é o da Revolução Francesa. O período cultural anterior, chamado Iluminismo, tão difamado pelos críticos fáceis da razão teórica, não foi ou, pelo menos, não foi completamente, aquele esvoaçar de superficiais inteligências que discorriam de tudo e de todos com igual imperturbalidade, que se supunham homens do seu tempo só depois de ter lido a *Grande*

Enciclopédia de D'Alembert e Diderot, não foi, em suma, só um fenômeno de intelectualismo pedante e árido semelhante ao que vemos diante dos nossos olhos e que encontra a sua maior explicação nas universidades populares de ínfima ordem. Foi uma magnífica revolução, pela qual, como nota com agudeza De Sanctis na *História da Literatura Italiana*, se tinha formado em toda a Europa, como uma consciência unitária, uma internacional espiritual burguesa sensível em cada parte às dores e às desgraças comuns e que era a preparação melhor para a revolta sanguinolenta que depois se verificou em França.

Na Itália, França e Alemanha discutiam-se as mesmas coisas, as mesmas instituições, os mesmos princípios. Cada nova peça de Voltaire, cada novo panfleto, eram a faísca que passava pelos fios já estendido entre Estado e Estado, entre região e região, e encontrava os mesmos apoios e os mesmos opositores por toda a parte e contemporaneamente. As baionetas dos exércitos de Napoleão encontravam a estrada já aplanada por um exército invisível de livros, de opúsculos, enxameados de Paris desde a primeira metade do século XVIII e que tinham preparado homens e instituições para a renovação necessária. Mais tarde, quando os fatos na França consolidaram as consciências, bastava um motim popular em Paris para desencadear outros semelhantes em Milão, Viena e nos menores centros. Tudo isto parece natural, espontâneo aos precipitados, mas, pelo contrário, seria incompreensível se não se conhecessem os fatores de cultura que contribuíram para criar os estados de ânimo prontos para as explosões por uma causa que se julgava comum.

O mesmo fenômeno se repete hoje com o socialismo. É através da crítica da civilização capitalista que se formou ou se está formando a consciência unitária do proletariado, e a crítica quer dizer cultura e não evolução espontânea e naturalista. Crítica quer dizer, com efeito, a consciência do eu que Novalis apresentava como fim para a cultura. É o que se opõe aos outros, que se diferencia e, tendo-se criado uma meta, julga os fatos e os acontecimentos para

além de si e para si, até como valores de propulsão ou de repulsa. Conhecer-se a si próprio quer dizer ser ele próprio, isto é, ser dono de si próprio, distinguir-se, sair do caos, ser um elemento de ordem, mas da própria ordem e da própria disciplina que tendem para um ideal. E não se pode obter isto se não se conhecem também os outros, a sua história, o desenrolar dos esforços que fizeram para serem o que são, para criar a civilização que agora queremos substituir pela nossa, quer dizer, ter noções de como é a natureza e as suas leis para conhecer as leis que governam o espírito. E aprender tudo sem perder de vista o objetivo último que é o de conhecer-se melhor a si próprio através dos outros e os outros através de si próprio.

Se for verdade que a história universal é uma cadeia de esforços que o homem desenvolveu para se libertar de privilégios, de preconceitos e de idolatrias, não se percebe porque é que o proletariado, que um outro anel quer ligar àquela cadeia, não deva saber como e porquê, por quem, foi precedido e que utilidade pode tirar deste saber.

A escola do trabalho[30]

Ao reassumir a cátedra de Sorbonne após os dias tempestuosos de 1870, Gaston Paris[31], com aquela liberdade de espírito que é própria das mentes soberanas, teceu um magnífico elogio à universidade alemã, que tinha plasmado o caráter e a energia da nova Alemanha, e aos seus discípulos e colegas propôs, como exemplo para a transformação da França, o modelo da detestada rival.

Após mais de quarenta anos, só uma nova e terrível guerra conseguiu de novo chamar a atenção à escola, a toda a escola, e despertar a consciência de que existe em nosso país uma enorme

---

[30] *Cronache Torinesi*, G. Einaudi Editore, 1980; pp. 440-442. *Avanti!*, ano XX, nº 198, 18 de julho de 1916. Tradução: Newton Ramos de Oliveira. Revisão: Paolo Nosella.

[31] Gaston Paris (1839-1903) linguista e filólogo, precursor dos estudos de filologia romana na França.

disparidade entre a massa de alunos das artes liberais e a dos alunos da arte da produção do trabalho. Muitos se envergonham até de citar os números, de computar as estatísticas. O Estado, com aquela cegueira característica das burguesias latinas reacionárias e misoneístas, só se dignou a criar na categoria média dos pequenos burgueses uma legião de advogados, médicos, empregados com licenciatura secundária ou técnica e nada fez para dar ao proletariado, à enorme massa de cidadãos que constituem o nervo e a força vital da nação, a possibilidade de aperfeiçoar-se, de elevar-se e de buscar aquela cultura profissional da qual brota a força animadora da indústria, do comércio e da agricultura.

Sacrificou-se a escola do trabalho pela escola do emprego. A burocracia matou a produção. O ministro Casati, que há 50 anos regulamentou a legislação escolar italiana com critérios amplos e potencialmente fecundos, não encontrou seguidores que adaptassem às necessidades dos novos tempos aquelas disposições que também a elas poderiam servir. Até mesmo a escola técnica tornou-se uma fábrica de empregos, embora Casati, que a idealizou, tivesse estabelecido como seu fim "dar aos jovens que pretendem dedicar-se a determinada carreira do serviço público, à indústria e ao trato dos assuntos agrários a conveniente cultura geral e especializada"[32] e tivesse se preocupado para que os ensinamentos[33] fos-

[32] Esse artigo encontrou motivação nas declarações de Paolo Boselli, na Câmara, sessão de formação do novo governo a 28 de julho de 1916. Ele tinha afirmado: "Cumpre promover, sem demora, tudo o que se destine à glória e ao poder científico da Nação, renovar o ensino profissional com disciplinas práticas, a fim de que preparemos para nosso arranque industrial, operários e diretores capazes e promovamos, cada vez e melhor, a escola popular, que já dá testemunho patriótico graças à virtude italiana das gerações que nela já foram educadas" (dos diários de 29 de junho de 1916). Nas semanas seguintes, o governo anunciaria algumas iniciativas no campo da escola profissional. Cf. (*Uma conferência entre Boselli e Frola pelo ensino profissional*), na "Gazzetta del Popolo", de 11 de julho de 1916.

[33] Tratam-se dos artigos 272 e 276 da Lei Casatti (1859) a respeito da instrução técnica. Para uma retomada do mesmo juízo sobre a lei Casatti, cf. *Homens ou máquinas?*, artigo de Gramsci a 24 de dezembro de 1916.

sem transmitidos “sob o aspecto de seus resultados práticos e particularmente daqueles cujas aplicações tenham sentido nas condições naturais e econômicas do Estado”. Mas a produção de novas riquezas não se utilizou, de forma alguma, de todas estas disposições: a administração e a distribuição se dilataram enormemente às custas de todo o resto. Agora, após os ensinamentos da guerra, tomamos consciência de que não basta saber administrar e distribuir, mas que é necessário produzir. As possibilidades de um país são dadas exatamente pela riqueza que ele produz e pelo modo como produz, não pelos palavreados de seus advogados e pelas mirabolantes invenções de seus gênios. O gênio é produto por demais bizarro e fora de todo planejamento para que dele se possa fazer um programa. Apenas o trabalho assíduo, a pequena competência, a difusão da cultura profissional podem se tornar índices de bem-estar, diplomas de mérito histórico.

A Itália carece da escola do trabalho. O pouco que se fez foi devido ao acaso, ao impulso cego da necessidade que faz desabrochar, ao lado dos organismos sólidos, também os inúteis, malsãos e danosos. O trabalho entre nós, contrariamente ao que a escola faz dissertar aos escolares, não é civil e socialmente estimado. O chefe técnico é considerado inferior a um advogado, a um mecânico ou a um professor. O Estado dá 50 milhões para o ensino médio e não mais que dois e meio para o ensino profissional; cada estudante da escola média custa ao Estado cerca de 1000 liras por ano; já o disse o deputado Rava, ex-ministro da Instrução. E, enquanto que para um concurso com 30 vagas para juiz de direito adjunto apresentam-se 300 candidatos, dos quais 15 bem capacitados, nossas oficinas são obrigadas a importar o pessoal técnico, o comércio cai em mãos de estrangeiros e dinheiro, em forma de poupança, é expatriado e, em vez de dar incentivo à riqueza nacional e difundir o bem-estar e o trabalho em nossas terras, serve apenas para exacerbar especulações cambiais e excitar os baixos egoísmos e as atrozes paixões vadias.

É o proletariado que deve exigir, que deve impor a escola do trabalho. Tudo o que contribua para intensificar e melhorar a produção interessa de perto ao socialismo e ao proletariado. Que a indústria e o comércio italianos se sirvam dos trabalhadores-mestres italianos e que estes se igualem em valor e competência aos melhores dos outros países – eis um programa sobre o qual se deve estar de acordo. Nem monopólio excludente por razões de guerra econômica, nem protecionismo sequer para o proletariado. Mas concorrência leal de capacidades, competições para um melhor aproveitamento dos produtos de nossos talentos, porque estamos abertos a todos os meios necessários para a nossa elevação interior e para a valorização das nossas boas qualidades. É preciso que o proletariado force o Estado a expurgar do organismo nacional muitas universidades, bubões purulentos que produzem charlatões e desajustados, muitos ginásios e colégios que custam o olho da cara e não dão nem cultura e nem dignidade, e que o obrigue a substituir essas velhas matrizes de administradores, que não sabem administrar, pelas escolas do trabalho, das quais sairá em enxames a nova geração dos produtores que deem ao país menos sonetos e romances e mais máquinas e chaminés.

A escola vai à fábrica[34]

A fábrica faz escrever ditirambos[35]. A fábrica, lê-se, transformará a escola, dando-lhe sangue e espírito juvenil. Os jovens que andarão no meio operário, que serão colocados em contato com uma vida menos artificiosa, menos mole e irresponsável do que

---

[34] *Cronache Torinesi,* G. Einaudi Editore, 1980; pp. 536-537. *Avanti!,* ano XX, nº 250, 8 de setembro de 1916, na seção "Solto la mole". Tradução: Newton Ramos de Oliveira. Revisão: Paolo Nosella.

[35] Naqueles dias era divulgada a proposta de empregar os estudantes das escolas médias na indústria bélica. (Cf. "*Os estudantes secundários e as munições de guerra*", na *Gazzeta del Popolo*, de 6 de setembro de 1916 e a réplica do *Avanti!*, a 7 de setembro de 1916, crônicas turinenses).

aquela a que estão acostumados em suas famílias, se transformarão e sairá a geração que esperamos para renovar a vida italiana, tornando-a mais realisticamente suculenta. Quem fornece o modelo para essa alternativa é a Inglaterra. É uma geração à inglesa que se quer formar. O novo ministro da Instrução Pública dá sua aprovação. Deixa circular uma infinidade de boatos. Isenção de taxas, facilitação dos exames, redução dos programas escolares. E os professores, para não parecerem antipatrióticos, deverão abaixar as cabeças. E os pais de família, para não parecerem sabotadores da guerra, deverão deixar que seus filhos não estudem, para se dedicarem à produção de munições; mas ao mesmo tempo, não deixarão que seus filhos se especializem no trabalho, não exagerem em se tornarem demasiadamente operários, uma vez que só poderão tornar-se alguém com a escola e não com a fábrica. A costumeira retórica verbosa está construindo a malha de preconceitos e de conveniência na qual será sufocada a escola e será sufocada certa quantidade de jovens. Exalta-se a fábrica e rebaixa-se a escola, só por palavras, para imitar a Inglaterra, onde, ao contrário, são bem consideradas, tanto a escola quanto a fábrica. Mas na Inglaterra a escola não é sustentada pelo Estado e não serve para criar empregados: é paga por aqueles que a frequentam porque querem progredir, porque creem serem mais úteis estudando do que trabalhando manualmente. E lá, uma transferência de jovens da escola à fábrica não representa fenômeno digno de nota, porque, como não existem diplomas reconhecidos e garantidos pelo Estado, não é possível acontecer que um fulano tenha direito a ingressar no liceu ou na universidade porque frequentou, por um ano, um terceiro colegial, mesmo se, em vez de ir à escola, frequentou o café ou a fábrica. Porque na Inglaterra não há protecionismo de Estado aos títulos de estudo e, por isso, os empregos e os cargos são dados somente a quem realmente sabe e não a quem esteve por certo tempo nas listas dos provedores públicos.

Diz-se que, na Itália, e também já o dissemos nós[36], dá-se demasiada importância à escola do saber desinteressado, enquanto se descuida da escola do trabalho. Mas o ministro Ruffini demonstra não dar importância nem a uma nem a outra. Acredita, de fato, que a *qualidade* da escola possa mudar porque os estudantes irão à fábrica. Mas a escola, quando é feita com seriedade, não deixa tempo para a fábrica e, vice-versa, quem trabalha a sério apenas com enorme força de vontade pode instruir-se. Enxertar uma na outra, como se está fazendo, é mais uma das tantas aberrações pedagógicas que, na Itália, sempre tem impedido à escola de ser uma coisa séria. Façam com que à escola só vão os que têm a atitude, a inteligência e a vontade necessárias e que a escola não seja um privilégio daqueles poucos que têm recursos; liberem a escola de seus intrusos, dos futuros desajustados e obriguem esses a trabalhar da maneira que os torne mais úteis. Façam com que a escola seja realmente escola e que a fábrica não seja um cárcere e terão, então, uma geração apenas composta por homens úteis; úteis porque farão obra profícua nas artes liberais e porque darão à fábrica o que lhe falta: a dignidade, o reconhecimento de sua função indispensável, a equiparação do operário a qualquer outro profissional.

A universidade popular[37]

Temos perante os nossos olhos o programa da Universidade Popular para o primeiro período 1916-1917. Cinco cursos: três dedicados às ciências naturais, um de Literatura Italiana e um de Filosofia. Seis conferências sobre argumentos vários: apenas dois deles oferecem, a partir do título, certa garantia de seriedade. Perguntamo-nos, às vezes, porque é que não foi possível solidificar em Turim

---

[36] Cf. com o texto *A escola do trabalho*, de Gramsci.

[37] *Escritos Políticos*, v. 1. Editora Seara Nova, Lisboa, 1976, pp. 103-106. Não assinado, *Avanti!,* edição piemontesa, 29-12-1916.

um organismo para a divulgação da cultura, porque é que a Universidade Popular é aquela mísera coisa que é e não conseguiu impor-se à atenção, ao respeito, ao amor do público, porque é que não conseguiu formar um público. A resposta não é fácil, ou é muito fácil. Problema de organização, sem dúvida, e de critérios informativos. A melhor resposta deveria consistir em fazer alguma coisa de melhor, na demonstração concreta que se pode fazer melhor e que é possível reunir um público em volta de um fogo de cultura, contanto que esse fogo seja vivo e aqueça de verdade. Em Turim, a Universidade Popular é uma chama fria. Não é nem universidade nem popular. Os seus dirigentes são diletantes em matéria de organização de cultura. O que os faz operar é um brando e pálido espírito de beneficência, não um desejo vivo das massas através do ensino. Como nas instituições de vulgar beneficência, aqueles distribuem, na escola, uma quantidade de víveres que enchem o estômago, produzem (quem sabe!) indigestões de estômago, mas não deixam um sinal, não têm um seguimento de nova vida, de vida diferente. Os dirigentes da Universidade Popular sabem que a instituição que guiam deve servir para uma determinada categoria de pessoas, a qual não pôde seguir estudos regulares nas escolas. E basta. Não se preocupam com o modo mais eficaz como esta categoria de pessoas pode aproximar-se do mundo do conhecimento. Encontram um modelo nas instituições de cultura já existentes: decalcam-no, pioram-no. Seguem mais ou menos este raciocínio: quem frequenta os cursos da Universidade Popular tem a idade e a formação geral de quem frequenta as universidades públicas; demos-lhe, portanto, um sucedâneo destas. Não pensam que a universidade é a foz natural de todo um trabalho precedente; não pensam que quando o estudante chega à universidade passou pela experiência das escolas de ensino médio e disciplinou nelas o seu espírito de pesquisa, colmatou com método os seus impulsos de diletante, é *um produto*, em suma, e desenvolveu-se lentamente,

tranquilamente, caindo em erros e levantando-se, vacilando e voltando à estrada justa. Estes dirigentes não compreendem que as *noções*, separadas de todo este trabalho individual de pesquisa, são nem mais nem menos do que dogmas, verdades absolutas. Não compreendem que a Universidade Popular, tal como a guiam, se reduz a um ensino teológico, a uma renovação da escola jesuítica, onde o conhecimento é apresentado como qualquer coisa de definitivo, de apodicticamente indiscutível. Isto não se pratica nem mesmo nas universidades públicas. Estamos persuadidos que uma verdade só é fecundada quando se fez um esforço para a conquistar, que ela não existe em si e para si, mas foi uma conquista do espírito, devendo reproduzir-se, em cada um, aquele estado de ânsia que atravessou o estudioso antes de a alcançar. Portanto, os professores dignos desse nome, no momento de educar, dão uma grande importância à história da matéria que se propõem ensinar. Este modo de apresentar aos ouvintes a série de esforços, os erros e vitórias pelos quais passaram os homens para alcançar o atual conhecimento, é muito mais educativo do que a exposição esquemática deste mesmo conhecimento. Forma o estudioso, dá ao seu espírito a elasticidade da dúvida metódica que faz do diletante o homem sério, que purifica a curiosidade, vulgarmente compreendida, e a transforma em estímulos são e fecundo do cada vez maior e perfeito conhecimento. Quem escreve estas notas fala um pouco também por experiência pessoal. Da sua aprendizagem universitária, recorda com mais intensidade os cursos nos quais o professor lhe fez sentir o trabalho de pesquisa através dos séculos para conduzir com perfeição o método de análise. Para as ciências naturais, por exemplo, é o esforço desenvolvido para libertar o espírito dos homens dos preconceitos e dos apriorismos divinos ou filosóficos para chegar à conclusão de que as nascentes de água têm a sua origem na precipitação atmosférica e não no mar. Para a filologia, como se chegou ao método histórico através das tentativas e erros

do empirismo tradicional e como, por exemplo, os critérios e convicções que guiavam Francisco De Sanctis, ao escrever a sua história da literatura italiana, não eram mais do que verdades que vinham sendo afirmadas através de fatigantes experiências e pesquisas que libertaram os espíritos das escórias sentimentais e retóricas que haviam inquinado, no passado, os estudos de literatura e o mesmo para as outras matérias. Esta era a parte mais vital do estudo: este espírito criativo, que fazia assimilar os dados enciclopédicos e os fundia numa chama ardente de nova vida individual.

O ensino, desenvolvido desta maneira, torna-se ato de libertação. Tem o fascínio de todas as coisas vitais. Deve afirmar a sua eficácia especialmente nas universidades populares, visto que aos ouvintes destas falta precisamente aquela formação intelectual que é necessária para se poder enquadrar num todo organizado os dados singulares da análise. Para eles, especialmente, o que é mais interessante e eficaz é a história da pesquisa, a história da enorme epopeia do espírito humano, que lenta, paciente e tenazmente toma posse da verdade, conquista a verdade. Como do erro se chega à certeza científica. É o caminho que todos devem percorrer. Mostrar como foi realizado pelos outros é o ensino com resultados mais fecundos. É, além disso, uma lição de modéstia, que evita a formação da aborrecidíssima caterva de sabichões, os que creem conhecer o universo só porque a sua memória feliz conseguiu arquivar nas suas rubricas certo número de datas e noções particulares.

Mas as universidades populares, como a de Turim, gostam mais de oferecer cursos inúteis do tipo "A alma italiana na arte literária das últimas gerações" ou lições sobre "A conflagração europeia analisada por Vico", nos quais se atende mais ao fingimento do que à eficácia; e a pessoa pretensiosa do conferencista adultera o que devia ser o trabalho modesto do professor, sabendo, todavia, que fala à gente inculta.

Homens ou máquinas?[38]

A breve discussão ocorrida na última sessão da Câmara de Vereadores entre os nossos companheiros e alguns representantes da maioria, a respeito de programas para o ensino profissional, merece ser comentada, ainda que de modo breve e sumário. A observação do companheiro Zini

> (a corrente humanista e a profissional ainda se chocam no campo do ensino popular: é preciso fundi-las, mas não se deve esquecer que, antes de ser operário, o homem é um homem, ao qual não deve ser retirada, sob o pretexto de sujeitá-lo imediatamente à máquina, a possibilidade de que se expanda nos mais amplos horizontes do espírito)

e os protestos do vereador Sincero contra a filosofia ("a filosofia encontra adversários sobretudo quando afirma verdades que atingem interesses particulares") não são simples episódios polêmicos ocasionais: são confrontos necessários entre os que representam princípios fundamentalmente diversos[39].

1. Nosso Partido ainda não se pronunciou sobre um programa escolar preciso, que se diferencie dos programas atuais. Concentramo-nos até agora em afirmar o princípio genérico da necessidade da cultura, seja elementar, profissional ou superior; e este princípio foi por nós desenvolvido e propagandeado com vigor e energia. Podemos afirmar que a diminuição do analfabetismo na Itália deve-se menos à lei sobre a instrução obrigatória do que à vida espiritual, aos sentimentos de determinadas necessidades da vida interior, que a propaganda socialista soube suscitar nos estratos proletários do

---

[38] *Escritos Políticos*, v. 1, Editora Seara Nova, Lisboa, 1976, pp. 99-102. Sem assinatura, *Avanti!,* 24 de dezembro de 1916, na coluna "La scuola e i socialisti".

[39] Zino Zini (1868-1937), professor de filosofia, vereador socialista em Turim entre 1906 e 1919, foi mais tarde estreito colaborador de *L´Ordene Nuovo*. O vereador liberal Francesco Sincero defendia um ensino profissional utilitário e que permitia uma instrução muito limitada dos proletários. Em sua réplica a Zini, reconhecia a exigência "formativa" também na preparação dos futuros operários, mas não aceitava que tal preparação devesse se fundar no "humanismo".

povo italiano. Mas não fomos além disso. A escola, na Itália, continuou sendo um organismo estritamente burguês, no pior sentido da palavra. A escola média e superior, que são estatais – ou seja, pagas com os recursos do tesouro nacional e, portanto, também com os impostos diretos pagos pelo proletariado –, só podem ser frequentadas pelos jovens filhos da burguesia, que desfrutam da independência econômica necessária para a tranquilidade dos estudos. Um proletário, ainda que inteligente, ainda que com todas as condições necessárias para tornar-se homem de cultura, é obrigado ou a desperdiçar suas qualidades em outra atividade, ou a tornar-se obstinado, autodidata, ou seja, com as devidas exceções, meio homem, um homem que não pode dar tudo o que poderia dar caso tivesse se completado e fortalecido na disciplina da escola. A cultura é um privilégio. A escola é um privilégio. E não queremos que sejam assim. Todos os jovens deveriam ser iguais diante da cultura. O Estado não deve pagar a escola, com o dinheiro de todos, também para os filhos medíocres e deficientes dos ricos, enquanto deixa de fora os jovens proletários inteligentes e capazes. A escola média e a escola superior devem ser dirigidas apenas aos que sabem demonstrar que são dignos delas. Se é do interesse geral que elas existam, e que sejam mantidas e regulamentadas pelo Estado, é também do interesse geral que possam ter acesso a elas todos os que são inteligentes, qualquer que seja sua condição econômica. O sacrifício da coletividade só se justifica quando se dá em benefício dos que merecem. Por isso, o sacrifício da coletividade deve ser, sobretudo, para dar às pessoas de valor aquela independência econômica necessária para que possam consagrar tranquilamente seu tempo aos estudos e para que possam fazê-lo com seriedade.

2. O proletariado, que está excluído das escolas de cultura média e superior por causa das atuais condições da sociedade que determinam certa especialização entre os homens – especialização

antinatural, já que não baseada na diferença de capacidades e, por isso, destruidora e prejudicial à produção –, tem de ingressar nas escolas paralelas: técnicas e profissionais. As escolas técnicas, instituídas com critérios democráticos pelo ministro Casati, sofreram, em função das necessidades antidemocráticas do orçamento estatal, uma transformação que as desnaturou em grande medida[40]. São agora, em grande parte, repetição inútil das escolas clássicas, além de inocente desaguadouro para o empreguismo pequeno-burguês. As taxas de matrícula cada vez mais altas, bem como as possibilidades concretas que dão para a vida prática, fizeram também delas um privilégio. De resto, o proletariado, em sua esmagadora maioria, é automaticamente excluído de tais escolas, em função da vida que, certamente, não é a mais propícia para seguir com proveito um ciclo de estudos.

3. O proletariado precisa de uma escola desinteressada. Uma escola na qual seja dada à criança a possibilidade de ter uma formação, de tornar-se homem, de adquirir aqueles critérios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter. Em suma, uma escola humanista, tal como a entendiam os antigos e, mais recentemente, os homens do Renascimento. Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e não constrinja sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se por um caminho cuja meta seja prefixada. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa, não uma escola de escravidão e de orientação mecânica. Também os filhos do proletariado devem ter diante de si todas as possibilidades, todos os terrenos livres para poder realizar sua própria individualidade do melhor modo possível e, por isso, do modo mais produtivo para eles mesmos e para a coletividade. A escola profis-

[40] Ministro da Educação Nacional do governo do Piemonte, Gabrio Casati (1798-1873) organizou, em 1859, um sistema de ensino que continuava em vigor no momento em que Gramsci escrevia este texto.

sional não deve se tornar uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para um ofício, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, mas só com o olho certeiro e a mão firme. Mesmo através da cultura profissional é possível fazer que surja da criança o homem, contanto que se trate de cultura educativa e não só informativa, ou não só prática manual. O vereador Sincero, que é industrial, é um burguês demasiadamente mesquinho quando protesta contra a filosofia.

Decerto, para os industriais mesquinhamente burgueses, pode ser mais útil ter operários-máquinas em vez de operários-homens. Mas os sacrifícios a que o conjunto da coletividade se sujeita voluntariamente, com o objetivo de melhorar a si mesma e fazer brotar do seu seio os melhores e mais perfeitos homens, que a elevem ainda mais, devem espalhar-se positivamente pelo conjunto da coletividade e não limitar-se apenas a uma categoria ou a uma classe.

É um problema de direito e de força. E o proletariado deve estar atento para não sofrer novo abuso, além dos tantos que já sofre.

A escola de cultura[41]

O primeiro curso da Escola de Cultura e Propaganda Socialista teve início na semana transacta, com a primeira lição de teoria e o primeiro exercício prático, num modo que não deixou de nos encher de satisfação. Em princípio, consideramo-nos autorizados a nutrir as melhores esperanças pelo êxito. Por que negar que alguns de nós duvidavam? Duvidavam que, encontrando-se apenas uma ou duas vezes por semana, cansados do próprio trabalho, nos fosse impossível encontrar em todos aquela frescura sem a qual a mente não pode comunicar, as vontades não podem aderir e a escola não pode cumprir-se como série de atos educativos, vividos e sentidos em comum. Provavelmente tornava-nos cépticos

[41] *Escritos Políticos*, v. 2, Editora Seara Nova, Lisboa, 1976, pp. 97-98. Não assinado, L'Ordine Nuovo, 20-12-1919, seção Cronache dell'Ordine Nuovo.

à experiência das escolas burguesas, à fastidiosa experiência de alunos, à experiência dura de professores: o ambiente frio, opaco a qualquer luz, resiste a qualquer esforço de unificação ideal, em relação aos jovens unidos naquelas salas, não com o desejo de melhorar e de compreender, mas com a finalidade, talvez não explícita e todavia clara e única para todos, de fazer carreira, de conquistar um "diploma", de empregar a própria vaidade e a própria preguiça, de se enganar, hoje a si próprios e, os outros, amanhã.

E vimos à nossa volta, apinhados, apertados uns contra os outros nos bancos incômodos e no espaço exíguo, estes alunos insólitos, na maior parte não jovens, fora, portanto, da idade em que aprender é coisa simples e natural. Todos cansados por um dia de fábrica ou de escritório, seguir com a atenção mais intensa o decorrer da lição, esforçando-se por assiná-la no papel, fazendo sentir de modo concreto que entre quem fala e quem escuta se estabeleceu uma corrente viva de inteligência e de simpatia. Isto não seria possível se o desejo de aprender, para estes operários, não surgisse de uma concepção do mundo que a própria vida lhes ensinou e que eles sentem necessidade de esclarecer para a possuir concretamente, para poder atuá-la plenamente. É uma unidade viva que em vão se procura criar nas escolas burguesas.

A nossa escola é viva porque vós, operários, lhe trazeis a melhor parte de vós, a que a fadiga da fábrica não pode enfraquecer: a vontade de vos tornardes mais esclarecidos. Toda a superioridade de vossa classe, neste confuso e tempestuoso momento, vemo-la expressa neste desejo de adquirir conhecimento, de vos tornardes capazes, donos do vosso pensamento e da vossa ação, artífices diretos da história da vossa classe.

A nossa escola continuará e trará os frutos que lhe for possível: está aberta a todos os acontecimentos, qualquer caso poderá afastar e dispensar amanhã todos nós que hoje nos agrupamos à volta dela, comunicando e recebendo dela um pouco de calor, da fé que nos é

necessária para viver e para lutar; o balanço fá-lo-emos depois, mas por agora assinalamos isto no ativo, assinalamos esta impressão de confiança que nos vem das primeiras lições, do primeiro contato. E com o espírito destas primeiras lições queremos continuar.

Cadernos e Cartas do Cárcere (1926-1937)

Caderno 11 (1932 - 1933)[42] (excertos)

Apontamentos para uma introdução e uma iniciação ao estudo da filosofia e da história da cultura

Deve-se destruir o preconceito, muito difundido, de que a filosofia seja algo muito difícil, pelo fato de ser a atividade intelectual própria de uma determinada categoria de cientistas especializados ou de filósofos profissionais e sistemáticos.

Deve-se, portanto, demonstrar, preliminarmente, que todos os homens são "filósofos", definindo os limites e as características desta "filosofia espontânea", própria de "todo o mundo", isto é, da filosofia que está contida: 1) na própria linguagem, que é um conjunto de noções e de conceitos determinados e não, simplesmente, de palavras gramaticalmente vazias de conteúdo; 2) no senso comum e no bom-senso; 3) na religião popular e, consequentemente, também, em todo o sistema de crença, superstições, opiniões, modos de ver e de agir que se manifestam naquilo que se conhece geralmente por "folclore".

Após demonstrar que todos são filósofos, ainda que a seu modo, inconscientemente, porque, inclusive na mais simples manifestação de uma atividade intelectual qualquer, na "linguagem", está contida uma determinada concepção do mundo, passa-se ao segundo momento, ao momento da crítica e da consciência, ou seja, ao seguinte problema: é preferível "pensar" sem disto ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional, isto é, "participar" de uma

---

[42] *Quaderni del Carcere*, v. 11, edição crítica do Instituto Gramsci, organizada por Valentino Gerratana, Ed. Einaudi, Turim, 1975. Tradução de Paolo Nosella.

concepção do mundo "imposta" mecanicamente pelo ambiente exterior, ou seja, por vários grupos sociais nos quais todos estão automaticamente envolvidos desde sua entrada no mundo e consciente (e que pode ser a própria aldeia ou a província, pode se originar na paróquia e na "atividade intelectual" do vigário ou do velho patriarca, cuja "sabedoria" dita leis, na mulher que herdou a sabedoria das bruxas ou no pequeno intelectual fechado nos preconceitos de sua própria estupidez e de sua impotência para a ação) ou é preferível elaborar a própria concepção do mundo de uma maneira crítica e consciente e, portanto, em ligação com este trabalho do próprio cérebro, escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade?

Nota 1. Pela própria concepção do mundo, pertencemos sempre a determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que partilham de um mesmo modo de pensar e de agir. Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens-coletivos. O problema é o seguinte: qual é o tipo histórico do conformismo e do homem-massa do qual fazemos parte? Quando a concepção do mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiciplidade de homens-massa, nossa própria personalidade é composta de uma maneira bizarra: nela se encontram elementos dos homens das cavernas e princípios das ciências mais modernas e progressistas; preconceitos de todas as fases históricas passadas, mesquinhamente regionais, e intuições de uma futura filosofia que será própria do gênero humano mundialmente unificado. Criticar a própria concepção do mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais desenvolvido. Significa, portanto, também criticar toda a filosofia até hoje existente, na medida em que ela deixou vestígios consolidados na filosofia popular. O início da

elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um "conhece-te a ti mesmo" como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em cada pessoa uma infinidade de traços recebidos "sem benefício do inventário" [= sem saber sua origem]. Deve-se fazer, inicialmente, este inventário.

Nota 2. Não se pode separar a filosofia da história da filosofia; nem a cultura, da história da cultura. No sentido mais imediato e colado [à realidade], não podemos ser filósofos, isto é, ter uma concepção do mundo criticamente coerente, sem a consciência da nossa historicidade, da fase de desenvolvimento por ela representada e do fato de que ela está em contradição com outras concepções ou com elementos de outras concepções. A própria concepção do mundo responde a determinados problemas colocados pela realidade, que são bem determinados e "originais" em sua atualidade. Como é possível pensar o presente, e um bem determinado presente, com um pensamento elaborado por problemas de um passado frequentemente bastante remoto e superado? Se isto ocorre, nós somos "anacrônicos" na época em que vivemos, nós somos fósseis e não seres modernos. Ou, pelo menos, somos "compostos" bizarramente. E de fato, ocorre que grupos sociais que, em determinados aspectos, exprimem a mais desenvolvida modernidade, em outros manifestam-se atrasados com relação a sua posição social, sendo, portanto, incapazes de completa autonomia histórica.

Nota 3. Se for verdade que toda linguagem contém os elementos de uma concepção do mundo e de uma cultura, será igualmente verdade que, a partir da linguagem de cada um, é possível avaliar a maior ou menor complexidade da sua concepção do mundo. Quem fala somente o dialeto ou compreende em graus diversos [parcialmente] a língua nacional, participa necessariamente de uma intuição do mundo mais ou menos restrita e provinciana, fossilizada, anacrônica em relação às grandes correntes de pensamento que dominam a história mundial. Seus interesses serão restritos, mais ou menos

corporativos ou economicistas, não universais. Se nem sempre é possível aprender outras línguas estrangeiras a fim de colocar-se em contato com vidas culturais diversas, deve-se pelo menos conhecer bem a língua nacional. Uma grande cultura pode traduzir-se na língua de outra grande cultura, isto é, uma grande língua nacional historicamente rica e complexa pode traduzir qualquer outra grande cultura, ou seja, ser uma expressão mundial. Mas, com um dialeto, não é possível fazer a mesma coisa.

Nota 4. Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas "originais"; significa também e, sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, "socializá-las", por assim dizer, transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar, coerentemente e de maneira unitária, a realidade presente é um fato "filosófico" bem mais importante e "original" do que a descoberta, por parte de um "gênio" filosófico, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos de intelectuais.

Conexão entre o senso comum, a religião e a filosofia. A filosofia é uma ordem intelectual, o que nem a religião nem o senso comum podem ser. Deve-se ver como, na realidade, também não coincidem religião e senso comum; entretanto, a religião é um elemento do senso comum desagregado. Ademais, "senso comum" é um nome coletivo, como "religião": não existe um único senso comum, porque também esse é um produto e um processo histórico. A filosofia é a crítica e a superação da religião e do senso comum e, neste sentido, coincide com "bom senso" que se contrapõem ao senso comum.

Relações entre ciência-religião-senso comum. A religião e o senso comum não podem constituir uma ordem intelectual porque não se podem reduzir à unidade e coerência nem mesmo na consciência individual, para não falarmos na consciência coletiva: não se podem reduzir à unidade e coerência "livremente", já que

"autoritativamente" isto poderia ocorrer, como de fato ocorreu, dentro de limites, no passado. O problema da religião, entendida não no sentido confessional, mas laico, de unidade de fé entre uma concepção do mundo e uma norma de conduta a ela adequada... Mas, por que chamar esta unidade de fé de "religião", e não de "ideologia" ou mesmo, de "política"?

Na realidade, não existe filosofia em geral: existem diversas filosofias ou concepções do mundo, e sempre se faz uma escolha entre elas. Como ocorre esta escolha? É esta escolha um fato puramente intelectual, ou é um fato mais complexo? E não ocorre frequentemente que entre o fato intelectual e a norma de conduta exista uma contradição? Qual será, então, a verdadeira concepção do mundo: a que é logicamente afirmada como fato intelectual, ou a que resulta da atividade real de cada um, que está implícita na sua ação? E, já que ação é sempre uma ação política, não se poderia dizer que a verdadeira filosofia de cada um se acha inteiramente contida na sua política? Este contraste entre o pensar e o agir, isto é, a coexistência de duas concepções do mundo, uma afirmada por palavras e a outra manifestando-se na ação efetiva, nem sempre se deve à má-fé. A má-fé pode ser uma satisfatória explicação para alguns indivíduos considerados isoladamente, ou até mesmo para grupos mais ou menos numerosos, mas não é satisfatória quando o contraste se verifica na manifestação de vida de grandes massas: neste caso, esse contraste não pode deixar de ser a expressão de contrastes mais profundos de natureza histórico-social. Isto significa que um grupo social, que tem uma concepção própria do mundo, ainda que embrionária, que se manifesta na ação e, portanto, de forma descontínua, ocasionalmente, isto é, quando tal grupo se movimenta como um conjunto orgânico, toma emprestada a outro grupo social, por razões de submissão e subordinação intelectual, uma concepção que lhe é estranha; e aquele (o primeiro) grupo afirma por palavras esta concepção, e também acredita segui-la, já

que a segue em "épocas normais", ou seja, quando a conduta não é independente e autônoma, mas sim submissa e subordinada. É por isso, portanto, que não se pode descolar a filosofia da política; ao contrário, pode-se demonstrar que a escolha e a crítica de uma concepção do mundo são, também elas, fatos políticos.

Deve-se, portanto, explicar como ocorre este fato, a saber, que em cada época coexistem muitos sistemas e correntes de filosofia; explicar como eles nascem, como se divulgam, porque na divulgação seguem certas linhas de ruptura e certas direções etc. Isto demonstra o quanto é necessário sistematizar, crítica e coerentemente, as próprias intuições do mundo e da vida, fixando com exatidão o que se deve entender por "sistema", a fim de evitar compreendê-lo em um sentido pedantesco e professoral. Mas esta elaboração deve ser feita, e somente pode ser feita, no quadro da história da filosofia, que mostra qual foi a elaboração que o pensamento sofreu no curso dos séculos e qual foi o esforço coletivo necessário para que exista o nosso atual modo de pensar, que resume e compendia toda essa história passada, mesmo em seus erros e em suas delírios, os quais, ademais, não obstante tenham sido cometidos no passado e sido corrigidos, podem ainda se reproduzir no presente e exigir novamente a sua correção.

Qual é a ideia que o povo faz da filosofia? Pode-se reconstruí-la através das expressões da linguagem comum. Uma das expressões populares mais difundidas é: "tomar as coisas com filosofia", que, analisada, não é para se jogar fora totalmente. É verdade que ela contém um convite implícito à resignação e à paciência, mas parece-me que o ponto mais importante é, ao contrário, o convite à reflexão, à tomada de consciência de que aquilo que acontece é, no fundo, racional e que assim deve ser enfrentado, concentrando as próprias forças racionais e não se deixando levar pelos impulsos instintivos e violentos. Poder-se-ia reagrupar essas expressões populares juntamente com as expressões similares dos escritores de caráter

popular; tomando-as dos grandes dicionários, nos quais entram os termos "filosofia" e "filosoficamente", e se poderá perceber que estes tem um significado muito preciso, a saber, o de superação das paixões puramente animais e elementares por uma concepção da necessidade que fornece à própria ação uma direção consciente. Este é o núcleo sadio do senso comum; o que poderia ser chamado justamente de bom senso, merecendo ser desenvolvido e transformado em algo unitário e coerente. Tornam-se evidentes, assim, as razões que fazem impossível a separação entre a chamada filosofia "científica" e a filosofia "vulgar" e popular, que é apenas um conjunto desagregado de ideias e de opiniões.

Mas, neste ponto, coloca-se o problema fundamental de toda concepção do mundo, de toda filosofia que se transformou em um movimento cultural, em uma "religião", em uma "fé", isto é, que produziu uma atividade prática e uma vontade, nas quais ela esteja contida como "premissa" teórica implícita (que, pode-se dizer, é uma 'ideologia", desde que se dê ao termo ideologia o significado mais alto de uma concepção do mundo, que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas), isto é, o problema de conservar a unidade ideológica em todo o bloco social, que é cimentado e unificado justamente por aquela determinada ideologia. A força das religiões, notadamente da Igreja Católica, consistia e consiste no seguinte fato: que elas sentem intensamente a necessidade de união doutrinal de toda a massa "religiosa" e lutam para que os estratos intelectualmente superiores não se destaquem dos inferiores. A Igreja Romana foi sempre a mais tenaz na luta para impedir que se formassem "oficialmente" duas religiões, a dos "intelectuais" e a das "almas simples". Esta luta não foi travada sem que ocorressem graves inconvenientes para a própria Igreja; mas estes inconvenientes estão ligados ao processo histórico que transforma toda a sociedade civil e que contém, em bloco, uma crítica

corrosiva das religiões, o que torna ainda mais necessária a capacidade organizativa do clero na esfera da cultura, bem como a relação abstratamente racional e justa que a Igreja, em seu âmbito, soube estabelecer entre os intelectuais e o povo simples. Os jesuítas foram, indubitavelmente, os maiores artífices deste equilíbrio e, para conservá-lo, eles imprimiram à igreja um movimento progressivo que tende a satisfazer parcialmente as exigências da ciência e da filosofia, mas com um ritmo tão lento e metódico que as modificações não são percebidas pela massa dos mais simples, se bem que elas apareçam como "revolucionárias" e demagógicas aos olhos dos "integristas".

Uma das maiores debilidades das filosofias imanetistas em geral consiste, precisamente, em não terem elas sabido criar uma unidade ideológica entre o superior e o inferior, entre os "simples" e os intelectuais. Na história da civilização ocidental, o fato verificou-se em âmbito europeu, com a falência imediata do Renascimento e, parcialmente, também da Reforma, pela presença da igreja romana. Esta debilidade manifesta-se na questão do ensino escolar, na medida em que as filosofias imanentistas nem mesmo tentaram construir uma concepção que pudesse substituir a religião na educação infantil, por isso o sofisma pseudo-historicista, defendido por pedagogos arreligiosos (aconfessionais), e na verdade ateus, que admitem o ensino da religião por ser ela a filosofia da infância da humanidade, que se renova em toda infância não-metafórica. O idealismo se manifestou também contrário aos movimentos culturais de "ida até o povo", expressos nas chamadas universidades populares e instituições similares (e não apenas pelos seus aspectos equivocados, já que nesse caso dever-se-ia tão somente procurar fazer melhor). Todavia estes movimentos [de educação popular] eram dignos de interesse e mereciam ser estudados: eles tiveram êxito, no sentido em que revelaram, da parte dos "simples", um sincero entusiasmo e um forte desejo de elevação a uma forma superior de cultura e de concepção do mun-

do. Faltava-lhes, porém, qualquer organicidade, seja de pensamento filosófico, seja de solidez organizativa e de centralização cultural; tinha-se a impressão de que esses movimentos [de educação popular] se assemelhavam aos primeiros contatos entre os mercadores ingleses e os negros africanos: trocavam-se bugigangas por pepitas de ouro. Por outro lado, a organicidade de pensamento e a solidez cultural só poderiam ocorrer se entre os intelectuais e os simples se verificasse a mesma unidade que deve existir entre teoria e prática, isto é, se os intelectuais fossem, organicamente, os intelectuais daquela massa, se tivessem elaborado e tornado coerentes os princípios e os problemas que aquelas massas assinalavam pela sua atividade prática, constituindo assim um bloco cultural e social. Tratava-se, pois, da mesma questão já assinalada: um movimento filosófico só merece este nome na medida em que busca desenvolver uma cultura especializada para restritos grupos de intelectuais ou, ao contrário, merece este nome na medida em que, no trabalho de elaboração de um pensamento superior ao senso comum e cientificamente coerente, jamais se esquece de permanecer em contato com os "simples" e, melhor dizendo, encontra neste contato a fonte dos problemas que devem ser estudados e resolvidos? Só através deste contato é que uma filosofia se torna "histórica", depura-se dos elementos intelectualistas de natureza individual e se transforma em "vida".

(Talvez seja útil "praticamente" distinguir a filosofia do senso comum, para melhor indicar a passagem de um momento ao outro: na filosofia, destacam-se notadamente as características de elaboração individual do pensamento; no senso comum, diferentemente, destacam-se as características difusas e dispersas de um pensamento genérico de uma certa época em um certo ambiente popular. Mas toda filosofia tende a se tornar senso comum de um ambiente, ainda que restrito – de todos os intelectuais –. Trata-se, portanto, de elaborar uma filosofia que, tendo já uma difusão ou possibilidade de difusão, porque ligada à vida prática e já implícita nela, se torne um senso

comum renovado com a coerência e com o vigor das filosofias individuais: e isto não pode ocorrer se não se sente, permanentemente, a exigência do contato cultural com os "simples").

Uma filosofia da práxis só pode apresentar-se, inicialmente, em uma atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente). E, portanto, antes de tudo, como crítica do "senso comum" (após demonstrar, com base no senso comum, que "todos" são filósofos e que não se trata de introduzir de novo uma ciência na vida individual de "todos", mas de inovar e tornar "crítica" uma atividade já existente) e, posteriormente, da filosofia dos intelectuais, que deu origem à história da filosofia e que individualmente (e, de fato, ela se desenvolve essencialmente na atividade de indivíduos singulares particularmente dotados) pode ser considerada como as "culminâncias" de progresso do senso comum, pelo menos do senso comum dos estratos mais cultos da sociedade e, através desses, do senso comum popular. É assim, portanto, que uma introdução ao estudo da filosofa deve expor sinteticamente os problemas nascidos no processo de desenvolvimento da cultura geral, que só parcialmente se reflete na história da filosofia, a qual, todavia, na ausência de uma história do senso comum (impossível de ser elaborada pela ausência de material documental), permanece a fonte máxima de referência, para criticá-los, demonstrar o seu valor real (se ainda o tiverem) ou o significado que tiveram como elos superados de uma cadeia e fixar os problemas novos e atuais ou a colocação atual dos velhos problemas.

A relação entre filosofia "superior" e senso comum é assegurada pela "política", assim como o é a relação entre o catolicismo dos intelectuais e o dos "simples". As diferenças entre os dois casos são, todavia, fundamentais. O fato de que a Igreja deva enfrentar o problema dos "simples" significa justamente, que houve ruptura na comunidade dos "fiéis", ruptura que não pode ser eliminada pela ele-

vação dos "simples" ao nível dos intelectuais (a Igreja nem sequer se propõe esta tarefa ideal e economicamente desproporcional em relação às suas forças atuais), mas, sim, por uma disciplina de ferro sobre os intelectuais, impedindo que eles ultrapassem certos limites nesta distinção [entre intelectuais e simples] evitando, assim, uma catástrofe irreparável. No passado, essas "rupturas", na comunidade dos fiéis, eram remediadas por fortes movimentos de massa que determinavam, ou desembocavam, na formação de novas ordens religiosas em torno de fortes personalidades (Domingos, Francisco). (Os movimentos "heréticos" da Idade Média que surgiram como reação simultânea à politicagem da Igreja e à filosofia escolástica, que foi a sua expressão, e que se baseavam nos conflitos sociais determinados pelo nascimento das Comunas, foram uma ruptura entre massa e intelectuais no interior da igreja, ruptura "cicatrizada" pelo nascimento de movimentos populares religiosos reabsorvidos pela igreja, através da formação das ordens mendicantes e de uma nova unidade religiosa). Mas a Contra Reforma esterilizou este pulular de forças populares: a Companhia de Jesus é a última grande ordem religiosa, de origem reacionária e autoritária, com caráter repressivo e "diplomático", que assinalou, com o seu nascimento, o endurecimento do organismo católico. As novas ordens, surgidas posteriormente, tem um pequeníssimo significado "religioso" e um grande significado "disciplinar" sobre a massa dos fiéis: são ramificações e tentáculos da Companhia de Jesus (ou se tornaram isso), instrumentos de "resistência" para conservar as posições políticas adquiridas e, de modo nenhum, forças renovadoras de desenvolvimento. O catolicismo se transformou em "jesuitismo". O modernismo não criou "ordens religiosas", mas, sim, um partido político: a democracia cristã. (Recordemos a anedota, narrada por Steed, em suas *Memórias*, do cardeal que explica ao protestante inglês filocatólico que os milagres de São Genaro são úteis (dogmas de fé) para o povinho napolitano, mas não para os intelectuais, e que também nos Evangelhos existem

"exageros". À pergunta: "Mas nós não somos cristãos?" responde: "Nós somos prelados", isto é, "políticos" da Igreja de Roma).

A posição da filosofia da práxis é antitética à católica: a filosofia da práxis não busca manter os "simples" na sua filosofia primitiva, do senso comum, mas busca, ao contrário, conduzi-los a uma concepção de vida superior. Se ela afirma a exigência do contato entre os intelectuais e os simples não é para limitar a atividade científica e para manter uma unidade no nível inferior das massas, mas justamente para forjar um bloco intelectual-moral, que torne politicamente possível um progresso intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais.

O homem ativo de massa atua praticamente, mas não tem uma clara consciência teórica dessa sua ação, que, não obstante, é um conhecimento do mundo na medida em que o transforma. Pode ocorrer também, que a sua consciência teórica esteja historicamente em contradição com o seu agir. É quase possível dizer que ele tem duas consciências teóricas (ou uma consciência contraditória): uma implícita na sua ação e que realmente o une a todos os seus colaboradores na transformação prática da realidade e outra, superficialmente explícita ou verbal, que ele herdou do passado e acolheu sem crítica. Todavia, esta concepção "verbal" tem consequências: ela se liga a um grupo social determinado, influi sobre a conduta moral, sobre a direção da vontade, de uma maneira mais ou menos intensa, que pode, até mesmo, atingir um ponto no qual a contrariedade da consciência não permita nenhuma ação, nenhuma decisão, nenhuma escolha e produza um estado de passividade moral e política. A compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de "hegemonias" políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real. A consciência de fazer parte de determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a

primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam. Portanto, também a unidade de teoria e prática não é um fato mecânico, mas um processo histórico, que tem a sua fase elementar e primitiva no senso de "distinção", de "separação", de independência apenas instintivo, e progride até à possessão real e completa de uma concepção do mundo coerente e unitária. Eis porque se deve chamar a atenção para o fato de que o desenvolvimento político do conceito de hegemonia representa, além do progresso político-prático, um grande progresso filosófico, já que implica e supõe necessariamente uma unidade intelectual e uma ética adequada a uma concepção do real que superou o senso comum e tornou-se crítica, mesmo que dentro de limites ainda restritos.

Todavia, nos mais recentes desenvolvimentos da filosofia da práxis, o aprofundamento do conceito de unidade entre a teoria e a prática permanece ainda em uma fase inicial: subsistem ainda resíduos de mecanicismo, já que se fala da teoria como "complemento" e "acessório" da prática, da teoria como serva [auxiliar] da prática. Parece-me justo que também este problema deva ser colocado historicamente, isto é, como um aspecto da questão política dos intelectuais. Autoconsciência crítica significa, histórica e politicamente, criação de uma elite de intelectuais: uma massa humana não se "distingue" e não se torna independente "por si", sem se organizar (em sentido amplo) e não há organização sem intelectuais, isto é, sem organizadores e dirigentes, sem que o aspecto teórico da ligação teoria-prática se distinga concretamente em um estrato de pessoas, "especializadas" na elaboração conceitual e filosófica. Mas este processo de criação dos intelectuais é longo, difícil, cheio de contradições, de avanços e de recuos, de cisões e de reagrupamentos; e, neste processo, a "fidelidade" da massa (e a fidelidade e a disciplina são inicialmente a forma que assume a adesão da massa e a sua colaboração no desenvolvimento do fenômeno cultural como um

todo) é submetida, às vezes, a duras provas. O processo de desenvolvimento está ligado a uma dialética de intelectuais-massa; o estrato dos intelectuais se desenvolve quantitativa e qualitativamente, mas todo progresso para uma nova "amplitude" e complexidade do estrato dos intelectuais está ligado a um movimento análogo da massa dos simples, que se eleva a níveis superiores de cultura e amplia simultaneamente o seu círculo de influências através de alguns indivíduos ou mesmo de grupos mais ou menos importantes, no âmbito dos intelectuais especializados. No processo, porém, repetem-se continuamente momentos nos quais entre a massa e os intelectuais (ou categorias deles, ou um grupo deles) se produz uma separação, uma perda de contato; disto decorre, portanto, a impressão de "acessório", de complementar, de subordinado. A insistência sobre o elemento "prático" da ligação teoria-prática, após se ter cindido, separado e não apenas distinguido os dois elementos (o que é uma operação meramente mecânica e convencional) significa que se está atravessando uma fase histórica relativamente primitiva, uma fase ainda econômico-corporativa, na qual se transforma quantitativamente o quadro geral da "estrutura" e a qualidade-superestrutura adequada está em vias de surgir, mas não está ainda organicamente formada. Deve-se sublinhar a importância e o significado que têm os partidos políticos, no mundo moderno, na elaboração e difusão das concepções do mundo, na medida em que elaboram essencialmente a ética e a política adequadas a ela, isto é, em que funcionam quase como "experimentadores" históricos de tais concepções. Os partidos selecionam individualmente a massa atuante, e esta seleção opera-se simultaneamente no campo prático e teórico, com uma relação tão mais estreita entre teoria e prática quanto mais seja a concepção vitalmente e radicalmente inovadora e antagônica aos antigos modos de pensar. Por isso, pode-se dizer que os partidos são os elaboradores das novas intelectualidades integrais e totalizadoras [it. = *totalitarie*], isto é, o cadinho incandescente da unificação de teoria e prática

entendida como processo histórico real; e compreende-se, assim, como seja necessária que a sua formação se realize através da adesão individual e não ao modo "laborista", já que se trata de dirigir organicamente "toda a massa economicamente ativa", deve-se dirigi-la não segundo velhos esquemas, mas inovando; e esta inovação não pode tornar-se de massa, em seus primeiros estágios, senão por intermédio de uma elite, cuja concepção implícita em sua atividade humana já se tenha tornado, em uma certa medida, consciência atual coerente e sistemática e vontade precisa e decidida. Uma destas fases pode ser estudada na discussão pela qual se verificaram os mais recentes desenvolvimentos da filosofia da práxis, discussão resumida em um artigo de D. S. Mirsckij, colaborador da *Cultura*. Pode-se ver como ocorreu a passagem de uma concepção mecanicista e puramente exterior para uma concepção ativista, que está mais próxima, como observamos, de uma justa compreensão da unidade entre teoria e prática, se bem que ainda não lhe tenha captado todo significado sintético. Pode-se observar como o elemento determinista, fatalista, mecanicista tenha sido um "aroma" ideológico imediato da filosofia da práxis, uma forma de religião e algo excitante (mas da natureza dos narcóticos), necessária e justificada historicamente graças ao caráter "subalterno" de determinados estratos sociais. Quando não se tem a iniciativa na luta, e portanto a própria luta termina por identificar-se com uma série de derrotas, o determinismo mecânico transforma-se em uma formidável força de resistência moral, de coesão, de perseverança paciente e obstinada. "Eu estou derrotado momentaneamente, mas a força das coisas trabalha por mim em longo prazo etc". A vontade real se disfarça em um ato de fé numa certa racionalidade da história, em uma forma empírica e primitiva de finalismo apaixonado, que surge como um substituto da predestinação, da providência etc., das religiões confessionais. Deve-se insistir sobre o fato de que, também em tal caso, existe realmente uma forte atividade

volitiva, uma intervenção direta sobre a "força das coisas", mas de uma maneira implícita, velada, que se envergonha de si mesma; portanto, a consciência é contraditória, carece de unidade crítica etc. Mas quando o "subalterno" se torna dirigente e responsável pela atividade econômica de massa, o mecanicismo revela-se em certo ponto um perigo iminente; opera-se, então, uma revisão de todo o modo de pensar, já que ocorreu uma modificação no modo de ser social. Os limites e o domínio da "força das coisas" são restringidos. Por que? Porque, no fundo, se o subalterno era ontem uma coisa, hoje não mais o é: tornou-se uma pessoa histórica, um protagonista; se ontem era irresponsável, já que "resistia" a uma vontade estranha, hoje sente-se responsável, já que não é mais resistente mas sim agente e necessariamente ativo e empreendedor. Mas, mesmo ontem, será que ele era apenas simples "paciente", simples "coisa", simples "irresponsabilidade"? Não, por certo; deve-se, aliás, sublinhar que o fanatismo não é senão a maneira pela qual fracos se revestem de uma vontade ativa e real. Eis porque se torna sempre necessário demonstrar a futilidade do determinismo mecânico, o qual, compreensível como filosofia ingênua da massa e como tal um mero elemento intrínseco de força, quando é elevado a filosofia reflexiva e coerente por parte dos intelectuais, torna-se causa de passividade, de imbecil autossuficiência; e isto sem esperar que o subalterno torne-se dirigente e responsável. Uma parte da massa, ainda que subalterna, é sempre dirigente e responsável, e a filosofia da parte precede sempre a filosofia do todo, não só como antecipação teórica, mas como necessidade atual.

O fato de que a concepção mecanicista tenha sido uma religião de subalternos evidencia-se na análise do desenvolvimento da religião cristã, que em um certo período histórico e em condições históricas determinadas foi e continua ser uma "necessidade", uma forma necessária da vontade das massas populares, uma forma determinada de racionalidade do mundo e da vida, fornecendo

os quadros gerais para a atividade prática real. Neste trecho de um artigo da *Civiltà Cattolica (Individualismo pagão e individualismo cristão*, fascículo de 5 de março de 1932), parece-me bem explícita esta função do cristianismo:

> A fé em um porvir seguro, na imortalidade da alma destinada à beatitude, na certeza de poder atingir o eterno gozo foi a mola propulsora para um trabalho de intenso aperfeiçoamento interno e de elevação espiritual. O verdadeiro individualismo cristão encontrou nisso o impulso para as suas vitórias. Todas as forças do cristão foram concentradas em torno deste nobre fim. Libertado das flutuações especulativas que enfraquecem a alma na dúvida, e iluminado por princípios imortais, o homem sentiu renascer as esperanças; certo de que uma força superior o sustentava na luta contra o mal, ele fez violência a si mesmo e venceu o mundo.

Mas, também neste caso, entende-se o cristianismo ingênuo, não o cristianismo jesuitizado, transformado em narcótico puro para as massas populares.

Mas a posição do calvinismo, com a sua férrea concepção da predestinação e da graça, que determina uma vasta expansão do espírito de iniciativa (ou torna-se a forma deste movimento), é ainda mais expressiva e significativa. (Sobre este assunto, consulte-se Max Weber, *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*, publicado nos *Nuovi Studi*, fascículos de 1931 e seguintes.; bem como o livro de Groethuysen sobre as origens religiosas da burguesia na França).

Por que e como se difundem, tornando-se populares, as novas concepções do mundo? Nesse processo de difusão (que é simultaneamente de substituição do velho e, muito frequentemente, de combinação entre o novo e o velho), e à medida que influem na forma racional como a nova concepção é exposta e apresentada, a autoridade (reconhecida e apreciada, pelo menos genericamente) do expositor e dos pensadores e cientistas nos quais o expositor se apoia, a participação na mesma organização daquele que sustenta a nova concepção (porém após ter entrado na organização por outro motivo que não o de partilhar da nova concepção). Na realidade, esses ele-

mentos variam de acordo com o grupo social e com o nível cultural do referido grupo. Mas a pesquisa interessa, especialmente, no que diz respeito às massas populares, que mais dificilmente mudam de concepção e que, em todo caso, jamais a mudam aceitando-a em sua forma "pura", por assim dizer, mas, apenas e sempre como combinação mais ou menos heteróclita e bizarra. A forma racional, logicamente coerente, a perfeição do raciocínio que não despreza nenhum argumento positivo ou negativo de certo peso, tem a sua importância, mas está bem longe de ser decisiva; ela pode ser decisiva apenas secundariamente, quando determinada pessoa já se encontra em crise intelectual, oscila entre o velho e o novo, perdeu a confiança no velho e ainda não se decidiu pelo novo etc. O mesmo pode ser dito com relação à autoridade dos pensadores e cientistas. Ela é muito grande no povo. Mas, de fato, toda concepção tem seus pensadores e cientistas que a lideram, e a autoridade é dividida; além disso, é possível, com relação a todo pensador distinguir e colocar em dúvida que haja dito as coisas de tal maneira etc. Pode-se concluir que o processo de difusão das novas concepções ocorre por razões políticas, isto é, em última instância, sociais; entretanto, o elemento formal (a coerência lógica), o elemento de autoridade e o elemento organizativo têm uma função muito grande neste processo logo depois que a nova proposta geral se universalizou, tanto em indivíduos singulares como em grupos numerosos. Disto se conclui, entretanto, que, nas massas como tais, a filosofa não pode ser vivida senão como uma fé. Que se pense, ademais, na posição intelectual de um homem do povo; ele formou suas próprias opiniões, convicções, critérios de discriminação e de normas de conduta. Todo aquele que sustenta um ponto de vista contrário ao dele, se intelectualmente lhe é superior, sabe argumentar as suas razões melhor do que ele e, logicamente, o derrota na discussão. Deveria, por isso, esse homem do povo mudar de convicções? E apenas porque, na discussão imediata, não soube defendê-las? Se fosse assim, poderia acontecer que

ele devesse mudar de opinião uma vez por dia, isto é, todas as vezes que encontrasse um adversário ideológico intelectualmente superior. Em que elementos baseia-se, então, a sua filosofia? E, especialmente, a sua filosofia na forma que tem para ele maior importância, isto é, como norma de conduta? O elemento mais importante, indubitavelmente, é de caráter não racional, isto é, um elemento de fé. Mas, fé em quem e em quê? Especialmente no grupo ao qual ele pertence, na medida em que todos pensam as coisas difusamente também como ele: o homem do povo pensa que, no meio de tantos, ele não pode se equivocar radicalmente, como o adversário argumentador queria fazer crer; que ele próprio, é verdade, não é capaz de sustentar e desenvolver as suas razões como o adversário faz com as dele, mas que, em seu grupo [social], existe quem poderia fazer isto, certamente ainda melhor do que o referido adversário; e, de fato, ele se recorda de ter ouvido alguém expor, longa e coerentemente, de maneira que ele se convenceu de sua justeza, as razões da sua fé. Ele não se recorda das razões em concreto e não saberia repeti-las, mas sabe que elas existem, já que ele as ouviu expor e ficou convencido delas. O fato de ter sido convencido uma vez, de maneira fulgurante, é a razão permanente da persistência na convicção, ainda que não se saiba mais argumentar.

Estas considerações, contudo, induzem à conclusão de que as novas convicções das massas populares são extremamente débeis, notadamente quando estas novas convicções estão em contradição com as convicções (também novas) ortodoxas, socialmente conformistas, de acordo com os interesses gerais das classes dominantes. Isso pode ser visto quando refletimos sobre os destinos das religiões e das igrejas. A religião, e uma igreja determinada, mantém a sua comunidade de fiéis (dentro de certos limites fixados pelas necessidades do desenvolvimento histórico global) na medida em que mantém, permanente e organizadamente a própria fé, repetindo infatigavelmente a sua apologética, lutando sem-

pre e em cada momento contra argumentos similares, e mantendo uma hierarquia de intelectuais que emprestem à fé, pelo menos, a aparência da dignidade do pensamento. Todas as vezes em que a continuidade das relações entre igreja e fiéis foi interrompida violentamente, por razões políticas, como ocorreu durante a Revolução Francesa, as perdas sofridas pela Igreja foram incalculáveis; e, se as condições que dificultavam o exercício das práticas habituais tivessem excedido certos limites de tempo, é de se supor que tais perdas teriam sido definitivas e uma nova religião teria surgido, o que, aliás, ocorreu na França, em combinação com o velho catolicismo. Disto se deduzem determinadas necessidades para todo movimento cultural que pretenda substituir o senso comum e as velhas concepções do mundo em geral, a saber: 1) não se cansar jamais de repetir os próprios argumentos (variando literariamente a sua forma): a repetição é o meio didático mais eficaz para agir sobre a mentalidade popular; 2) trabalhar incessantemente para elevar intelectualmente camadas populares cada vez mais vastas, isto é, para dar personalidade ao amorfo elemento de massa, o que significa trabalhar na criação de elites de intelectuais de novo tipo, que surjam diretamente da massa e que permaneçam em contato com ela para tornarem-se os seus sustentáculos. Esta segunda necessidade, quando satisfeita, é a que realmente modifica o "panorama ideológico" de uma época. Ademais, estas elites não podem constituir-se e desenvolver-se sem que, no seu interior, se verifique uma hierarquização de autoridade e de competência intelectual, que pode resultar num grande filósofo individual, se este é capaz de reviver concretamente as exigências da maciça comunidade ideológica, de compreender que ela não pode ter a rapidez de movimento própria de um cérebro individual e, portanto, consiga elaborar formalmente a doutrina coletiva de maneira mais aderente e adequada aos modos de pensar de um pensador coletivo.

É evidente que uma construção de massa desta espécie não pode ocorrer "arbitrariamente", em torno a uma ideologia qualquer, pela vontade formalmente construtiva de uma personalidade ou de um grupo que se proponha esta tarefa pelo fanatismo das suas próprias convicções filosóficas ou religiosas. A adesão de massas a uma ideologia ou a sua rejeição é o modo pelo qual se verifica a crítica real da racionalidade e historicidade dos modos de pensar. As construções arbitrárias são mais ou menos rapidamente eliminadas pela competição histórica, ainda que por vezes, graças a uma combinação de circunstâncias imediatas favoráveis, consigam gozar de certa popularidade; ao passo que as construções que correspondem às exigências de um período histórico complexo e orgânico terminam sempre se impondo e prevalecendo, mesmo se atravessam muitas fases intermediárias nas quais a sua afirmação ocorre apenas em combinações mais ou menos bizarras e heteróclitas.

Estes desenvolvimentos colocam inúmeros problemas, sendo os mais importantes os que se resumem no modo e na qualidade das relações entre as várias camadas intelectuais qualificadas, isto é, na importância e na função que deve e pode ter a contribuição criadora dos grupos superiores, em ligação com a capacidade orgânica de discussão e de desenvolvimento de novos conceitos críticos por parte das camadas intelectualmente subordinadas. Em outras palavras, trata-se de fixar os limites da liberdade de discussão e de propaganda, liberdade que não deve ser entendida no sentido administrativo e policial, mas no sentido de autolimitação que os dirigentes põem à sua própria atividade; ou seja, em sentido preciso, trata-se da fixação de uma orientação de política cultural. Em suma: quem fixará os "direitos da ciência" e os limites da pesquisa científica? Poderão esses direitos e esses limites serem realmente fixados? Parece-me necessário que o trabalho de pesquisa de novas verdades e de melhores, mais coerentes e claras formulações das próprias verdades seja dei-

xado à livre iniciativa individual dos cientistas, ainda que eles recoloquem continuamente em discussão os próprios princípios que parecem mais essenciais. Por outro lado, não será difícil perceber quando estas iniciativas de discussão são motivadas por interesses individuais e não de natureza científica. Também não é impossível pensar que as iniciativas individuais possam ser disciplinadas e ordenadas, de maneira que passem pelo crivo de academias ou institutos culturais de natureza diversa, tornando-se públicas tão somente após o processo de seleção etc.

Seria interessante estudar concretamente, em um determinado país, a organização cultural que movimenta o mundo ideológico e examinar o seu funcionamento prático. Um estudo da relação numérica entre o pessoal que está ligado profissionalmente ao trabalho cultural ativo e a população de cada país será igualmente útil, bem como um cálculo aproximativo das forças livres. A escola, em todos os seus graus, e a igreja são as duas maiores organizações culturais em todos os países, graças ao número do pessoal que utilizam. Os jornais, as revistas e a atividade editorial, as instituições escolares privadas, tanto enquanto integram a escola do Estado, como enquanto instituições de cultura do tipo das universidades populares. Outras profissões incorporam em sua atividade especializada uma fração cultural não desprezível, como a dos médicos, dos oficiais do exército, da magistratura. Entretanto, deve-se notar que em todos os países, ainda que em graus diversos, existe uma grande distância entre as massas populares e os grupos intelectuais, mesmo que esses grupos intelectuais sejam muito numerosos e mais próximos ao povo da periferia nacional, como os professores e os padres. E isso ocorre porque o Estado, ainda que os governantes digam o contrário, não tem uma concepção unitária, coerente e homogênea, razão pela qual os grupos intelectuais estão desagregados por vários estratos e no interior de um mesmo estrato. A univer-

sidade, com exceção de alguns países, não exerce nenhuma função unificadora; um pensador livre, frequentemente, tem mais influência do que toda a instituição universitária etc.

Nota I. Com respeito à função histórica desempenhada pela concepção fatalista da filosofia da práxis, pode-se fazer o seu elogio fúnebre, resgatando sua utilidade apenas para certo período histórico, mas, justamente por isso, sustentando a necessidade de sepultá-la, com todas as honras cabíveis. É possível, na verdade, comparar a sua função à da teoria da graça e da predestinação nos inícios do mundo moderno, teoria que posteriormente, porém, culminou na filosofia clássica alemã e na sua concepção da liberdade como consciência da necessidade. Esta [concepção] foi um sucedâneo popular do grito "Deus quer assim"; todavia, mesmo neste plano primitivo e elementar, era um início de concepção mais moderna e fecunda do que a contida no "Deus quer assim" ou na teoria da graça. Será possível que uma nova concepção se apresente "formalmente" de outra maneira que não na roupagem rústica e simples da plebe? Todavia, o historiador, com toda a necessária prospectiva, consegue entender e compreender que os inícios de um novo mundo, sempre ásperos e pedregosos, são sempre superiores à decadência de um mundo em agonia e aos cantos de cisne que ele produz. O esgotamento do "fatalismo" e do "mecanicismo" indica uma grande virada histórica (...).

Caderno 12 (1932)[43] (excertos)

Apontamentos e notas para um conjunto de ensaios sobre a história dos intelectuais

Os intelectuais constituem um grupo social autônomo e independente ou cada grupo social possui sua própria categoria especializada de intelectual? O problema é complexo por causa das várias formas que, até nossos dias, assumiu o processo histórico real de formação das diversas categorias intelectuais. As mais importantes destas formas são duas:

1) Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito etc. Deve-se anotar o fato de que o empresário representa uma elaboração social superior, já caracterizada por uma certa capacidade dirigente e técnica (isto é, intelectual): ele deve possuir uma certa capacidade técnica, não somente na esfera restrita de sua atividade e de sua iniciativa, mas ainda em outras esferas, pelo menos nas mais próximas à produção econômica (deve ser um organizador de massa de homens; deve ser um organizador da "confiança" dos que investem em sua empresa, dos compradores de sua mercadoria etc.). Os empresários – se não todos, pelo menos uma elite deles – devem possuir a capacidade de organizar a sociedade em geral, em todo o seu complexo organismo de serviços, até o organismo estatal, em vista da necessidade de criar as condições mais fa-

---

[43] *Quaderni del Carcere*, v. III, edição crítica do Instituto Gramsci, organizada por Valentino Gerratana, Ed. Einaudi, Turim, 1975. Tradução de Paolo Nosella.

voráveis à expansão da própria classe; ou, pelo menos devem possuir a capacidade de escolher os "prepostos" (empregados especializados) a quem confiar esta atividade organizativa das relações gerais exteriores à empresa. Pode-se observar que os intelectuais "orgânicos, que cada nova classe cria consigo e elabora em seu desenvolvimento progressivo, são, na maioria das vezes, "especializações" de aspectos parciais da atividade primitiva do tipo social novo que a nova classe deu à luz. (Também os senhores feudais eram detentores de uma particular capacidade técnica, a militar, e é precisamente a partir do momento em que a aristocracia perde monopólio desta capacidade técnico-militar que se inicia a crise do feudalismo. Mas a formação dos intelectuais no mundo feudal e no mundo clássico precedente é uma questão que deve ser examinada à parte: esta formação e elaboração seguem caminhos e modos que é preciso estudar concretamente. Assim, cabe observar que a massa dos camponeses, ainda que desenvolva uma função essencial no mundo da produção, não elabora intelectuais "orgânicos" próprios e não "assimila" nenhuma camada de intelectuais "tradicionais", embora outros grupos sociais extraiam da massa dos camponeses muitos dos seus intelectuais e grande parte dos intelectuais tradicionais seja de origem camponesa).

2) Mas cada grupo social "essencial", emergido na história a partir da estrutura econômica anterior e como expressão de seu desenvolvimento (desta estrutura), encontrou, pelo menos na história que se desenrolou até nossos dias, categorias sociais preexistentes, as quais apareciam, aliás, como representantes de uma continuidade histórica que não fora interrompida nem mesmo pelas mais complicadas e radicais modificações das formas sociais e políticas. A mais típica destas categorias intelectuais é a dos eclesiásticos, que monopolizaram durante muito tempo (numa inteira fase histórica que é parcialmente

caracterizada, aliás, por este monopólio) alguns serviços importantes: a ideologia religiosa, isto é, a filosofia e a ciência da época com a escola, a instrução, a moral, a justiça, a beneficência, a assistência etc. A categoria dos eclesiásticos pode ser considerada também a categoria intelectual organicamente ligada à aristocracia fundiária: era juridicamente equiparada à aristocracia, com a qual dividia o exercício da propriedade feudal da terra e o uso dos privilégios estatais ligados à propriedade. Mas o monopólio das reestruturas por parte dos eclesiásticos (origem da acepção geral de "intelectuais" – ou de "especialista" – da palavra "clérigo", em muitas línguas de origem neolatina ou fortemente influenciadas, através do latim eclesiástico, pelas línguas neolatinas, com seu correlativo de "laico" no sentido de profano – não especialista) não foi exercido sem luta e sem limitações; e nasceram, consequentemente, em várias formas (que devem ser pesquisadas e estudadas concretamente), outras categorias favorecidas e ampliadas à medida que se reforçava o poder central do monarca, até chegar ao absolutismo. Assim, foi-se formando a aristocracia togada, com seus próprios privilégios: uma camada de administradores etc., cientistas, teóricos, filósofos não eclesiásticos etc.

Dado que estas várias categorias de intelectuais tradicionais sentem como "espírito de corpo" sua ininterrupta continuidade histórica e sua "qualificação", eles se colocam como autônomos e independentes do grupo social dominante; esta autoafirmação não deixa de ter consequências de grande importância no campo ideológico e político (toda filosofia idealista pode ser facilmente relacionada com esta posição assumida pelo complexo social dos intelectuais e pode ser definida como a expressão desta utopia social segundo a qual os intelectuais acreditam ser "independentes", autônomos, revestidos de características deles próprias etc. Deve-se notar, porém, que se o papa e a alta hierarquia da Igreja se creem

mais ligados a Cristo e aos apóstolos do que aos senadores Agnelli e Benni, o mesmo não ocorre com Gentile e Croce, por exemplo: Croce, notadamente, sente-se fortemente ligado a Aristóteles e a Platão, mas ele não esconde, de forma alguma, estar ligado aos senadores Agnelli e Benni e precisamente nisto deve ser procurada a característica mais marcada da filosofia de Croce).

(Esta investigação sobre a história dos intelectuais não será de caráter "sociológico", mas possibilitará uma série de ensaios de "história da cultura" (Kulturgeschichte) e de história da ciência política. Entretanto será difícil evitar algumas formas esquemáticas e abstratas que lembram as da "sociologia": será preciso, portanto, encontrar a forma literária mais adequada para que a exposição seja "não-sociológica". A primeira parte da investigação poderia constituir-se numa crítica sistemática das obras já existentes sobre os intelectuais, quase todas de cunho sociológico. Levantar a bibliografia sobre o assunto é, portanto, indispensável).

Quais são os limites "máximos" da acepção de "intelectual"? É possível encontrar um critério unitário para caracterizar igualmente todas as diversas e variadas atividades intelectuais e para distingui-las, ao mesmo tempo e de modo essencial das atividades dos outros agrupamentos sociais? O erro metodológico mais difundido, ao que me parece, consiste em se ter buscado este critério de distinção no que é intrínseco às atividades intelectuais, em vez de buscá-lo no conjunto do sistema de relações no qual estas atividades (e, portanto, os grupos que as personificam) se encontram, no conjunto geral das relações sociais. Na verdade, o operário ou o proletário, por exemplo, não se caracteriza especificamente pelo trabalho manual ou instrumental, mas por exercer este trabalho em determinadas condições e em determinadas relações sociais (sem falar no fato de que não existe trabalho puramente físico e de que mesmo a expressão de Taylor, "gorila amestrado", é uma metáfora para indicar um limite numa certa direção: em qualquer trabalho

físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora). E já se observou que o empresário, pela sua própria função, deve possuir em certa medida algumas qualificações de caráter intelectual, se bem que sua figura social seja determinada não por elas, mas pelas relações sociais gerais que caracterizam efetivamente a posição do empresário na indústria.

Todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então: mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais (assim como, pelo fato de que qualquer um pode em determinado momento fritar dois ovos ou costurar um buraco do paletó, não quer dizer que todo mundo seja cozinheiro ou alfaiate). Formam-se assim, historicamente, categorias especializadas para o exercício da função intelectual; formam-se em conexão com todos os grupos sociais, mas especialmente em conexão com os grupos sociais mais importantes e sofrem elaboração mais amplas e complexas em ligação com o grupo social dominante. Uma das mais marcantes características de todo grupo social que se desenvolve no sentido do domínio é sua luta pela assimilação e pela conquista "ideológica" dos intelectuais tradicionais, assimilação e conquista que são tão mais rápidas e eficazes quanto mais o grupo em questão elaborar simultaneamente seus próprios intelectuais orgânicos. O enorme desenvolvimento alcançado pela atividade e pela organização escolar (em sentido lato) nas sociedades que surgiram do mundo medieval indica a importância assumida no mundo moderno pelas categorias e funções intelectuais: assim como se buscou aprofundar e ampliar a "intelectualidade" de cada indivíduo, buscou-se igualmente multiplicar as especializações e aperfeiçoá-las. É este o resultado das instituições escolares de graus diversos, incluindo os organismos que visam promover a chamada "alta cultura", em todos os campos da ciência e da técnica. (A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelec-

tual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela hierarquização: quanto mais extensa é a "área" escolar e quanto mais numerosos forem os "graus verticais" da escola, tão mais complexo é o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado. Pode-se ter um termo de comparação na esfera da técnica industrial: a industrialização de um país se mede pela sua capacidade de construir máquinas que construam máquinas, e na fabricação de instrumentos cada vez mais precisos para construir máquinas e instrumentos que construam máquinas etc. O país que possuir a melhor capacitação para construir instrumentos para os laboratórios dos cientistas e para construir instrumentos que testem estes instrumentos, este país pode ser considerado o mais complexo no campo técnico-industrial, o mais civilizado etc. Do mesmo modo ocorre na preparação dos intelectuais e nas escolas destinadas a tal preparação: escolas e instituições de alta cultura são similares). (Também neste campo, a quantidade não pode ser destacada da qualidade. A mais refinada especialização técnico-cultural não pode deixar de corresponder à maior ampliação possível da difusão da instrução primária e a maior solicitude no favorecimento dos graus intermediários ao maior número. Naturalmente, esta necessidade de criar a mais ampla base possível para seleção e elaboração das mais altas qualificações intelectuais – ou seja, de dar à alta cultura e à técnica superior uma estrutura democrática – não deixa de ter inconvenientes: cria-se, deste modo, a possibilidade de vastas crises de desemprego nas camadas médias intelectuais, tal como realmente ocorre em todas as sociedades modernas).

Deve-se notar que a elaboração das camadas intelectuais na realidade concreta não ocorre em um terreno democrático abstrato, mas de acordo com processos históricos tradicionais muito concretos. Formaram-se camadas que, tradicionalmente "produzem" intelectuais; trata-se das mesmas camadas que, muito frequentemente, especializaram-se na "poupança", isto é, a pequena e média

burguesia fundiária e alguns estratos da pequena e média burguesia das cidades. A diversa distribuição dos diversos tipos de escolas (clássicas e profissionais) no território "econômico" e as diversas aspirações das várias categorias destas camadas determinam ou dão forma à produção dos diversos ramos de especialização intelectual. Assim, na Itália, a burguesia rural produz notadamente funcionários estatais e profissionais liberais, ao passo que a burguesia urbana produz técnicos para a indústria: por isso, a Itália meridional produz funcionários e profissionais.

A relação entre intelectuais e o mundo da produção não é imediata, como é o caso nos grupos sociais fundamentais, mas é "mediatizada", em diversos graus, por toda a textura social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente os "funcionários". Poder-se-ia medir a "organicidade" dos diversos estratos intelectuais, sua mais ou menos estreita conexão com um grupo social fundamental, fixando uma gradação das funções e das superestruturais de baixo para cima (da base estrutural para cima). Por enquanto, pode-se fixar dois grandes "planos" superestruturas: o que pode ser chamado de "sociedade civil", isto é, o conjunto de organismos chamados comumente de "privados", o da "sociedade política ou Estado", que correspondem à função de "hegemonia" que o grupo dominante exerce em toda a sociedade, e àquela de "domínio direto" ou de comando, que se expressa no Estado e no governo "jurídico". Estas funções são precisamente organizativas e conectivas. Os intelectuais são os "comissários" do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso "espontâneo" dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce "historicamente" do prestígio (e, portanto, da confiança) que o grupo dominante obtém, por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparato de coerção estatal

que assegura "legalmente" a disciplina dos grupos que não "consentem", nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade, na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, quando fracassa o consenso espontâneo. Esta impostação do problema traz como resultado uma ampliação muito grande do conceito de intelectual, mas somente à realidade. Este modo de colocar a questão entra em choque em preconceitos de casta: é verdade que a própria função organizativa da hegemonia social e do domínio estatal dá lugar a certa divisão do trabalho e, portanto, a toda uma gradação de qualificações, em algumas das quais não mais aparece nenhuma atribuição diretiva e organizativa: no aparato da direção social e estatal existe toda uma série de empregos de caráter manual e instrumental (de execução e não de conceito, de agente e não de oficial ou funcionário etc.), mas, evidentemente, é preciso fazer esta distinção, como será preciso fazer também outras. De fato, a atividade intelectual deve ser diferenciada em graus, inclusive do ponto de vista intrínseco; estes graus, nos momentos de extrema oposição, dão lugar a uma verdadeira e real diferença qualitativa: no mais alto grau devem ser colocados os criadores das várias ciências, da filosofia, da arte etc.; no mais baixo, os mais humildes "administradores" e divulgadores da riqueza intelectual já existente, tradicional, acumulada. O organismo militar, também neste caso, oferece um modelo destas complexas gradações: oficiais subalternos, oficiais superiores, estado-maior; e não se deve esquecer os praças graduados, cuja importância real é superior ao que habitualmente se crê. É interessante notar que todas essas partes se sentem solidárias, ou antes, que os estratos inferiores manifestam um espírito de grupo mais evidente, do qual resulta neles uma "vaidade" que frequentemente os expõem aos gracejos e às troças.

No mundo moderno, a categoria dos intelectuais, assim entendida, ampliou-se de modo inaudito. Foram elaboradas pelo sistema social democrático-burocrático, imponentes massas de intelec-

tuais, nem todas justificadas pelas necessidades sociais da produção, ainda que justificadas pelas necessidades políticas do grupo fundamental dominante. Daí a concepção loriana do "trabalhador" improdutivo (mas improdutivo em relação a quem e a que modo de produção?), que poderia ser parcialmente justificada se, se levasse em conta que estas massas exploram sua posição a fim de obter grandes somas retiradas à renda nacional. A formação em massa estandartizou os indivíduos, na qualificação intelectual e na psicologia, determinando os mesmos fenômenos que ocorrem em todas as outras massas estandartizadas: concorrência que coloca a necessidade da organização profissional de defesa, desemprego, superprodução escolar, imigração etc.

Posição diversa dos intelectuais de tipo urbano e de tipo rural

Os intelectuais de tipo urbano cresceram juntamente com a indústria e são ligados às suas vicissitudes. A sua função pode ser comparada a dos oficiais subalternos no exército: não possuem nenhuma iniciativa autônoma na elaboração dos planos de construção; colocam em relação, articulando-a, a massa instrumental com o empresário, elaboram a execução imediata do plano de produção estabelecido pelo estado-maior da indústria, controlando suas fases executivas elementares. Na média geral os intelectuais urbanos são bastante estandartizados; os altos intelectuais urbanos confundem-se cada vez mais com o autêntico estado-maior industrial.

Os intelectuais de tipo rural são, em sua maior parte, "tradicionais", isto é, ligados à massa social do campo, e à pequena burguesia de cidades (notadamente dos centros menores), ainda não elaborada e movimentada pelo sistema capitalista: este tipo de intelectual põe em contato a massa camponesa com a administração estatal ou local (advogados, tabeliães etc.) e, por esta mesma função, possui uma grande função político-social, já que a mediação profissional dificilmente se separa da mediação política. Além disso: no campo,

o intelectual (padre, advogado, professor, tabelião, médico etc.) possui um padrão de vida médio superior, ou, pelo menos, diverso daquele do médio camponês e representa, por isso, para este camponês, um modelo social de aspiração, para sair de sua condição e de melhorá-la. O camponês acredita sempre que pelo menos um de seus filhos pode-se tornar intelectual (notadamente padre), isto é, tornar-se um senhor, elevando o nível social da família e facilitando sua vida econômica pelas ligações que não poderá deixar de estabelecer com os outros senhores. A atitude do camponês diante do intelectual é dúplice e parece ser contraditória: ele admira a posição social do intelectual e do funcionário público, em geral, mas finge às vezes desprezá-la, isto é, sua admiração mistura-se instintivamente com elementos de inveja e de raiva apaixonada. Não se compreende nada da vida coletiva dos camponeses, bem como dos germes e fermentos de desenvolvimento aí existentes, se não se leva em consideração, se não se estuda concretamente e não se aprofunda esta subordinação efetiva aos intelectuais: todo desenvolvimento orgânico das massas camponesas, até certo ponto, está ligado aos movimentos dos intelectuais e deles depende.

O caso é diverso no que diz respeito aos intelectuais urbanos: os técnicos de fábrica não exercem nenhuma função política sobre suas massas instrumentais, ou, pelo menos, é esta uma fase já superada; por vezes, ocorre precisamente o contrário, ou seja, que as massas instrumentais, pelo menos através de seus próprios intelectuais orgânicos, exerçam uma influência política sobre os técnicos.

O ponto central da questão continua a ser a distinção entre intelectuais como categoria orgânica de cada grupo social fundamental e intelectuais como categoria tradicional; distinção da qual decorre toda uma série de problemas e de possíveis pesquisas históricas. O problema mais interessante é o que diz respeito, se considerado deste ponto de vista, ao partido político moderno, às suas origens reais, aos seus desenvolvimentos, às suas formas. O

que é que o partido político se torna em relação ao problema dos intelectuais? É necessário fazer algumas distinções: 1) para alguns grupos sociais, o partido político não é senão o modo próprio de elaborar sua categoria de intelectuais orgânicos, que se formam assim, e não podem deixar de formar, dadas as características gerias e as condições de formação, de vida e de desenvolvimento do grupo social dado, diretamente no campo político e filosófico e já não mais no campo da técnica produtiva (no campo da técnica produtiva, formam-se os estratos que correspondem, pode-se dizer, aos "praças graduados" no exército, isto é, os operários qualificados e especializados na cidade e, de modo mais complexo, os meeiros e colonos no campo, pois o meeiro e o colono correspondem geralmente ao tipo de artesão, que é o operário qualificado de uma economia medieval); 2) o partido político, para todos os grupos, é precisamente o mecanismo que cumpre na sociedade civil a mesma função desempenhada pelo Estado de um modo mais vasto e mais sintético, na sociedade política, ou seja, proporciona a fusão entre os intelectuais orgânicos de um dado grupo, o grupo dominante, e os intelectuais tradicionais; e esta função é desempenhada pelo partido precisamente em dependência de sua função fundamental, que é a de elaborar os próprios componentes, elementos de um grupo social nascido e desenvolvido como "econômico", até transformá-los em intelectuais políticos qualificados, dirigentes, organizadores de todas as atividades e funções inerentes ao desenvolvimento orgânico de uma sociedade integral, civil e política. Aliás, pode-se dizer que, no seu âmbito, o partido político desempenha sua função muito mais completa e organicamente do que, num âmbito mais vasto, o Estado desempenha a sua: um intelectual que passa a fazer parte do partido político de um determinado grupo social confunde-se com os intelectuais orgânicos do próprio grupo, liga-se estreitamente ao grupo, o que não ocorre através de participação na vida estatal senão mediocremente ou

mesmo nunca. Aliás, ocorre que muitos intelectuais pensem ser o Estado: crença essa que, dado o imenso número de componentes da categoria, tem por vezes notáveis consequências e leva a desagradáveis complicações para o grupo fundamental econômico que é realmente o Estado.

Que todos os membros de um partido político devam ser considerados como intelectuais, eis uma afirmação que se pode prestar à ironia e à caricatura; contudo, se pensarmos bem, veremos que nada é mais exato. Dever-se-á fazer uma distinção de graus; um partido poderá ter uma maior ou menor composição do grau mais alto ou do mais baixo, mas não é isso que importa: importa, sim, a função, que é diretiva e organizativa, isto é, educativa, intelectual. Um comerciante não passa a fazer parte de um partido político para poder comerciar, nem um industrial para produzir mais e com custos reduzidos, nem um camponês para aprender novos métodos de cultivar a terra, ainda que alguns aspectos destas exigências do comerciante, do industrial, do camponês possam ser satisfeitos no partido político (a opinião geral contradiz esta afirmação, ao dizer que o comerciante, o industrial, o camponês "politiqueiros" perdem ao invés de ganhar, e que são os piores de sua categoria, fato que pode ser discutido). Para essas finalidades, dentro de certos limites, existe o sindicato profissional, no qual a atividade econômico-corporativa do comerciante, do industrial, do camponês, encontra seu quadro mais adequado. No partido político, os elementos de um grupo social econômico superam este momento de seu desenvolvimento histórico e se tornam agentes de atividades gerais, de caráter nacional e internacional. Esta função do partido político apareceria com muito maior clareza mediante uma análise histórica concreta do modo pelo qual se desenvolveram as categorias orgânicas e as categorias tradicionais dos intelectuais, tanto no terreno das várias histórias nacionais quando no do desenvolvimento dos vários grupos sociais mais importantes no quadro das

diversas nações, notadamente daqueles grupos cuja atividade econômica foi, sobretudo, instrumental.

A formação dos intelectuais tradicionais é o problema histórico mais interessante. Ele se liga certamente à escravidão do mundo clássico e à posição dos libertados de origem grega e oriental na organização social do Império Romano. Esta separação, não apenas social, mas nacional, racial, entre grandes massas de intelectuais e a classe dominante do Império Romano se reproduz após a queda do Império entre guerreiros germânicos e intelectuais de origens romanizadas, continuadores da categoria dos libertos. Mistura-se com estes fenômenos o nascimento e desenvolvimento do catolicismo e da organização eclesiástica que, por muitos séculos, absorveu a maior parte as atividades intelectuais e exerceu o monopólio da direção cultural, com sanções penais para quem se opusesse, ou mesmo elidisse o monopólio. Na Itália, verifica-se o fenômeno mais ou menos intenso de acordo com a época, da função cosmopolita dos intelectuais peninsulares. (...)

Na América do Sul e na América Central, a questão dos intelectuais, ao que me parece, deve ser examinada levando-se em conta essas condições fundamentais: também na América do Sul e na América Central inexiste uma ampla categoria de intelectuais tradicionais, mas o problema não se apresenta nos mesmos termos que nos Estados Unidos. De fato, encontramos na base do desenvolvimento desses países os quadros da civilização espanhola e portuguesa dos séculos XVI e XVII, caracterizada pela Contra-Reforma e pelo militarismo parasitário. As cristalizações, ainda hoje resistentes nesses países, são o clero e uma casta militar, duas categorias de intelectuais tradicionais fossilizadas segundo o modelo da mãe-pátria europeia. A base industrial é muito restrita, não tendo desenvolvido superestruturas complicadas: a maior parte dos intelectuais é de tipo rural e, já que domina o latifúndio, com extensas propriedades eclesiásticas, tais intelectuais são ligados ao clero e aos grandes proprietários. A

composição nacional é muito desequilibrada mesmo entre os brancos, mas complica-se ainda mais pela imensa quantidade de índios, que em alguns países formam a maioria da população. Pode-se dizer que, no geral, existe ainda nessas regiões americanas uma situação do tipo *Kulturkampf* e do tipo *processo Dreyfus,* isto é, uma situação na qual o elemento laico e burguês ainda não alcançou o estágio da subordinação à política laica do Estado moderno, dos interesses e da influência clerical e militarista. Assim, ocorre que, por oposição ao jesuitismo, possui ainda grande influência a Maçonaria e o tipo de organização cultural como a "Igreja positivista". Os eventos dos últimos tempos (novembro de 1930), do *Kulturkampf* de Calles, no México, às insurreições militares-populares na Argentina, no Brasil, no Peru, no Chile, na Bolívia, demonstram precisamente a exatidão destas observações. (...)

Pode-se observar que, em geral, na civilização moderna, todas as atividades práticas se tornaram tão complexas, e as ciências se mesclaram de tal modo à vida, que toda atividade prática tende a criar uma escola para os próprios dirigentes e especialistas e, consequentemente, tende a criar um grupo de intelectuais especialistas de nível mais elevado, que ensinam nestas escolas. Assim, ao lado do tipo de escola que poderíamos chamar de "humanista", que é o tradicional mais antigo, destinado a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber se orientar na vida, foi-se criando todo um sistema de escolas particulares de diferentes graus, para inteiros ramos profissionais ou para profissões já especializadas e indicadas mediante uma precisa individualização. Pode-se dizer, aliás, que a crise escolar que se alastra hoje se liga precisamente ao fato de que este processo de diferenciação e particularização ocorre de modo caótico, sem princípios claros e precisos, sem um plano bem estudado e conscientemente fixado: a crise do programa e da organização escolar, isto é, da orientação geral de uma política de for-

mação dos modernos quadros intelectuais, é em grande parte um aspecto e uma complicação da crise orgânica mais ampla e geral. A divisão fundamental da escola em clássico e profissional era um esquema racional: a escola profissional para as classes instrumentais, ao passo que a clássica para as classes dominantes e para os intelectuais. O desenvolvimento da base industrial, tanto na cidade como no campo, provocava uma crescente necessidade do novo tipo de intelectual urbano: desenvolveu-se, ao lado da escola clássica, a escola técnica (profissional mas não manual), o que colocou em discussão o próprio princípio da orientação concreta de cultura geral, da orientação humanista da cultura geral fundada sobre a tradição greco-romana. Essa orientação, uma vez posta em discussão, pode-se considerar liquidada, pode-se dizer, já que sua capacidade formativa era em grande parte baseada sobre o prestígio geral, e tradicionalmente indiscutido, de uma determinada forma de civilização.

A tendência, hoje, é a de abolir qualquer tipo de escola "desinteressada" (não imediatamente interessada) e "formativa" ou de conservar delas tão-somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são pré-determinadas. A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades do trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo.

Deve-se levar em consideração a tendência do desenvolvimento, segundo a qual cada atividade prática tende a criar para si uma escola especializada própria, do mesmo modo como cada ativi-

dade intelectual tende a criar círculos próprios de cultura, que assumem a função de instituições pós-escolares, especializadas em organizar as condições nas quais seja possível manter-se a par dos progressos que ocorrem no ramo científico próprio. Pode-se observar, também, que os órgãos deliberativos tendem cada vez mais a diferenciar sua atividade em dois aspectos "orgânicos": o deliberativo que lhes é essencial, e o técnico-cultural, em que as questões sobre as quais é preciso tomar resoluções são antes examinadas por especialistas e analisadas cientificamente. Esta atividade já criou todo um corpo burocrático de uma nova estrutura, pois, além dos escritórios especializados de pessoas competentes, que preparam o material técnico para os corpos deliberantes, cria-se um segundo corpo de funcionários, mais ou menos "voluntários" e desinteressados, escolhidos às vezes na indústria, nos bancos, nas finanças. Este é um dos mecanismos através dos quais a burocracia de carreira terminou por controlar os regimes democráticos e os parlamentares; atualmente, o mecanismo vai-se ampliando organicamente e absorve em seu círculo os grandes especialistas da atividade prática privada, que controla assim, quer os regimes quer as burocracias. Já que se trata de um desenvolvimento orgânico necessário, que tende a integrar o pessoal especializado nas questões concretas de administração das atividades práticas essenciais das grandes e complexas sociedades nacionais modernas, toda tentativa de exorcizar de fora estas tendências não produz como resultado senão pregações moralistas e gemidos retóricos. Coloca-se a questão de modificar a preparação do pessoal técnico político integrando sua cultura de acordo com as novas necessidades e de elaborar novos tipos de funcionários especializados que integrem, sob forma colegiada, a atividade deliberante. O tipo tradicional do "dirigente" político, preparado apenas para as atividades jurídico-formais, torna-se anacrônico e representa um perigo para a vida estatal: o dirigente deve ter aquele mínimo de cultu-

ra geral técnica que lhe permita, senão "criar" autonomamente a solução justa, pelo menos saber julgar entre as soluções projetadas pelos especialistas e, consequentemente, escolher a que seja justa do ponto de vista "sintético" da técnica política. (...)

Um ponto importante no estudo da organização prática da escola unitária é o que diz respeito à carreira escolar em seus vários níveis, de acordo com a idade e com o desenvolvimento intelectual-moral dos alunos e com os fins que a própria escola pretende alcançar. A escola unitária, ou de formação humanista (entendido este termo "humanismo" em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral, deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade de criação intelectual e prática, e de uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. A fixação da idade escolar obrigatória depende das condições econômicas gerais, já que estas podem forçar aos jovens e às crianças uma certa colaboração produtiva imediata. A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas, que hoje estão a cargo da família, no que toca à manutenção dos escolares, isto é, que seja completamente alterado o orçamento do Ministério da Educação Nacional, ampliando-o de um modo inaudito e tornando-o complexo: a inteira função de educação e formação de novas gerações torna-se, de privada, pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas. Mas esta transformação da atividade escolar requer uma ampliação inaudita da organização prática da escola, isto é, dos prédios, do material científico, do corpo docente etc. O corpo docente, particularmente, deveria ser aumentado, pois a eficiência da escola é muito maior e intensa quando a proporção entre professores e alunos é menor, o que coloca outros problemas de solução difícil e demorada. Também a questão dos prédios não é simples, pois este tipo de escola deveria ser uma escola-colégio, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas

especializadas, salas aptas ao trabalho de seminário etc. Por isso, inicialmente, o novo tipo de escola deverá ser e não poderia deixar de sê-lo, própria de grupos restritos, de jovens escolhidos por concurso ou indicados, sob sua responsabilidade, por instituições idôneas. A escola unitária deveria corresponder ao período representado hoje pelas escolas primárias e médias, reorganizadas não somente no que diz respeito ao conteúdo e ao método de ensino, como também no que toca à disposição dos vários graus da carreira escolar. O primeiro grau elementar não deveria ultrapassar três, quatro anos e, ao lado do ensino das primeiras noções "instrumentais" da instrução – ler, escrever, fazer contas, aprender geografia, história – deveria desenvolver notadamente a parte relativa aos "direitos e deveres", atualmente negligenciada, isto é, as primeiras noções do Estado e da sociedade, como elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, ou seja, contra as concepções que poderíamos chamar de folclóricas. O problema didático a resolver é o de temperar e fecundar a orientação dogmática que não pode deixar de existir nestes primeiros anos. O resto do curso não deveria durar mais de seis anos, de modo que, aos 15 ou 16 anos, dever-se-ia poder concluir todos os graus da escola unitária. Pode-se objetar que tal curso é muito fatigante por causa de sua rapidez, se se pretende efetivamente atingir os resultados a que se propõe a atual organização da escola clássica, mas que não são atingidos. Pode-se dizer, porém, que o conjunto da nova organização deverá conter em si mesmo os elementos gerais que fazem com que, hoje, pelo menos para uma parte dos alunos, o curso seja muito lento. Quais são estes elementos? Em uma série de famílias, particularmente das camadas intelectuais, os jovens encontram na vida familiar uma preparação, um prolongamento e uma integração da vida escolar, absorvendo no "ar", como se diz, toda uma quantidade de noções e de aptidões que facilitam a carreira escolar propria-

mente dita: eles já conhecem e desenvolvem o conhecimento da língua literária, isto é, do meio de expressão e de conhecimento, tecnicamente superior aos meios possuídos pela média da população escolar dos seis aos 12 anos. Assim, os alunos urbanos, pelo simples fato de viverem na cidade, absorvem já antes dos seis anos uma quantidade de noções e de aptidões que tornam mais fácil, proveitosa e mais rápida a carreira escolar. Na organização íntima da escola unitária, devem ser criadas, pelo menos, as mais importantes destas condições, além do fato, que se deve dar por suposto que se desenvolverá paralelamente à escola unitária uma rede de jardins de infância e outras instituições nas quais, mesmo antes da idade escolar, os meninos se habituem a certa disciplina coletiva e adquiram noções e aptidões pré-escolares. De fato, a escola unitária deveria ser organizada como colégio, com vida coletiva diurna e noturna, liberta das atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica, e o estudo deveria ser feito coletivamente, com a assistência dos professores e dos melhores alunos, mesmo nas horas de estudo chamado individual etc.

O problema fundamental se coloca com respeito à fase da atual carreira escolar hoje representada pelo liceu, que em nada se diferencia, atualmente, como tipo de ensino, das fases escolares anteriores, a não ser pela abstrata suposição de uma maior maturidade intelectual e moral do aluno, devida à maioridade e à experiência anteriormente acumulada. De fato, entre liceu e universidade, isto é, entre a escola propriamente dita e a vida, existe um salto, uma verdadeira solução de continuidade, não uma passagem racional da quantidade (idade) à qualidade (maturidade intelectual e moral). Do ensino quase puramente dogmático, no qual a memória desempenha um grande papel, passa-se à fase criadora ou de trabalho autônomo e independente; da escola com disciplina do estudo, imposta e controlada autoritariamente, passa-se a uma fase de estudo ou de trabalho profissional na qual a autodisciplina intelectual e a autonomia são teori-

camente ilimitadas. E isto ocorre imediatamente após a crise da puberdade, quando o ímpeto das paixões instintivas e elementares não terminou ainda de lutar contra os freios do caráter e da consciência moral em formação. Na Itália, aliás, onde não é difundido nas universidades o princípio do trabalho de "seminário", a passagem é ainda mais brusca e mecânica.

Eis, portanto, que na escola unitária, a última fase deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do "humanismo", a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessária à posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, organização comercial etc.). O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida deve começar nesta última fase da escola e não deve ser mais um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática: esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve ser uma escola criativa (deve-se distinguir entre escola criativa e escola ativa, mesmo na forma dada pelo método Dalton. Toda escola unitária é escola ativa, se bem que seja necessário pôr limites às ideologias literárias neste campo e reivindicar com certa energia o dever das gerações adultas, isso é, do Estado, de "conformar" as novas gerações. Ainda se está na fase romântica da escola ativa, na qual os elementos da luta contra a escola mecânica e jesuítica se dilataram morbidamente por causa do contraste e da polêmica: é necessário entrar na fase "clássica", racional, encontrando nos fins a atingir a fonte natural para elaborar os métodos e as formas. A escola criativa é o coroamento da escola ativa: na primeira fase, tende-se a disciplinar, portanto também a nivelar, a obter uma certa espécie de "conformismo" que pode ser chamado de "dinâmico"; na fase criativa, sobre a base já atingida de "coletivização" do tipo social, tende--se a expandir a per-

sonalidade, tornada autônoma e responsável, mas com uma consciência moral e social sólida e homogênea. Assim, escola criativa não significa escola de "inventores e descobridores"; ela indica uma fase, um método de investigação e de conhecimento, e não um "programa" predeterminado que obrigue à inovação e à originalidade a todo custo. Indica que a aprendizagem ocorre notadamente graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente, em que o professor exerce apenas uma função de guia amigável, como ocorre ou deveria ocorrer na universidade. Descobrir por si mesmo uma verdade, sem sugestões e ajudas exteriores, é criação, mesmo que a verdade seja velha, e demonstre a posse do método; indica que, de qualquer modo, entrou-se na fase da maturidade intelectual na qual se pode descobrir verdades novas. Por isso, nesta fase, a atividade escolar fundamental se desenvolverá nos seminários, nas bibliotecas, nos laboratórios experimentais; é nela que serão escolhidas as indicações orgânicas para a orientação profissional).

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial, não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes novo conteúdo. Problema da nova função que poderão assumir as universidades e as academias. Estas duas instituições são, atualmente, independentes uma da outra e as academias são o símbolo, ridicularizado frequentemente com razão, da separação existente entre a alta cultura e a vida, entre os intelectuais e o povo (por isso é explicável certo sucesso obtido pelos futuristas em seu primeiro período de *Sturm und Drang* antiacadêmico, antitradicionalista etc.). Em uma nova situação de relações entre a vida e cultura, entre trabalho intelectual e trabalho industrial, as academias deverão se tornar a organização cultural (de sistematização, expansão e criação intelectual) daqueles elementos que, após

a escola unitária, passarão para o trabalho profissional, bem como um terreno de encontro entre esses e os universitários. Os elementos sociais empregados no trabalho profissional não devem cair na passividade intelectual, mas devem ter à sua disposição (por iniciativa coletiva e não de indivíduos, como função social orgânica reconhecida, como de utilidade e necessidade pública) institutos especializados em todos os ramos de investigação e de trabalho científico, para os quais poderão colaborar e nos quais encontrarão todos os subsídios necessários para qualquer forma de atividade cultural que pretendam empreender. A organização acadêmica (deverá ser) reorganizada e vivificada de alto a baixo. Territorialmente possuirá uma centralização de competências e de especializações: centros nacionais que agregarão as grandes instituições existentes, seções regionais e provinciais e círculos locais urbanos e rurais. Dividir-se-á em seções por competências científico-culturais que serão representadas em sua totalidade nos centros superiores, mas só parcialmente nos círculos locais. Unificar os vários tipos de organizações culturais existentes: academias, institutos de cultura, círculos filológicos etc., integrando o trabalho acadêmico tradicional, que se desenvolve principalmente na sistematização do saber passado ou em buscar fixar uma média do pensamento nacional como guia de atividade intelectual, com atividades ligadas à vida coletiva, ao mundo da produção e do trabalho. Controlar-se-ão as conferências industriais, a atividade da organização científica do trabalho, os gabinetes experimentais de fábricas etc. Construir-se-á um mecanismo para selecionar e desenvolver as capacidades individuais da massa popular que são hoje sacrificadas e se perdem em erros e tentativas sem perspectiva. Cada círculo local deveria possuir necessariamente a seção de ciências morais e políticas e organizar paulatinamente as outras seções especiais para discutir os aspectos técnicos dos problemas industriais, agrários, de organização e de racionalização do traba-

lho industrial, agrícola, burocrático etc. Congressos periódicos de diversos níveis farão com que os mais capazes sejam conhecidos.

Seria útil possuir a lista completa das academias e das outras organizações culturais hoje existentes, bem como dos assuntos tratados em seus trabalhos e publicados em seus anais: em grande parte trata-se de cemitérios da cultura, embora desempenhem uma função na psicologia da classe dirigente.

A colaboração entre esses organismos e as universidades deveria ser estreita, assim como com todas as escolas superiores especializadas de qualquer tipo (militares, navais etc.). A finalidade consiste em obter centralização e impulso da cultura nacional que fossem superiores aos da Igreja Católica.

(Este esquema de organização do trabalho cultural segundo os princípios gerais da escola unitária, deveria ser desenvolvido, cuidadosamente, em todas as suas partes e servir de guia na constituição, mesmo do mais elementar e primitivo centro de cultura, que deveria ser concebido como um embrião e um molécula de toda a estrutura mais maciça. Mesmo as iniciativas notoriamente transitórias e experimentais deveriam ser concebidas como capazes de ser absorvidas no esquema geral e, ao mesmo tempo, como elementos vitais que tendem a criar todo o esquema. Estudar atentamente a organização e o desenvolvimento do Rotary Club).

Observações sobre a escola: para a investigação do princípio educativo

A ruptura provocada pela Reforma Gentile: entre a escola elementar e média, por um lado, e a superior, por outro. Antes da reforma, uma ruptura semelhante existia tão marcada, somente entre a escola profissional, por um lado, e as escolas médias e superiores, por outro: a escola elementar era colocada em uma espécie de limbo, devido a algumas de suas características particulares.

Nas escolas elementares, dois elementos participavam na educação e na formação das crianças: as primeiras noções de ciências naturais e as noções dos direitos e deveres dos cidadãos. As noções científicas deviam servir para introduzir o menino na *societas rerum*, os direitos e deveres para introduzi-lo na vida estatal e na sociedade civil. As noções científicas entravam em luta com a concepção mágica do mundo e da natureza, que a criança absorve do ambiente impregnado de folclore, do mesmo modo como as noções dos direitos e deveres entram em luta com as tendências à barbárie individualista e localista, que é também um aspecto do folclore. A escola, mediante o que ensina, luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais de leis naturais, como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, bem como de leis civis e estatais que são produto de uma atividade humana e que são estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas visando a seu desenvolvimento coletivo: a lei civil e estatal organiza os homens do modo historicamente mais adequado à dominação das leis da natureza, isto é, a tornar mais fácil o seu trabalho, que é a forma própria através da qual o homem participa ativamente na vida da natureza, visando transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente. Pode-se dizer, por isso, que o princípio educativo sobre o qual se baseavam as escolas elementares era o conceito de trabalho, que não se pode realizar em todo seu poder de expansão e de produtividade sem um conhecimento exato e realista das leis naturais e sem uma ordem legal que regule organicamente a vida recíproca dos homens, ordem que deve ser respeitada por convenção espontânea e não apenas por imposição externa, por necessidade reconhecida e proposta a si mesmo como liberdade e não por simples coação. O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem social e

estatal (direitos e deveres) é introduzida pelo trabalho. O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo, liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética, do mundo, para a compreensão do movimento e do devir, para a valorização da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro. É este o fundamento da escola elementar; que ele tenha dado todos os seus frutos, que no corpo dos professores tenha existido a consciência de seu dever e do conteúdo filosófico desse dever, é outro problema, ligado à crítica do grau de consciência civil de toda a nação, da qual o corpo docente é tão-somente uma expressão, amesquinhada ainda, e não certamente uma vanguarda.

Não é completamente exato que a instrução não seja também educação: a insistência exagerada nesta distinção foi um grave erro da pedagogia idealista, cujos efeitos já se veem na escola reorganizada por esta pedagogia. Para que a instrução não fosse também educação, seria preciso que o discente fosse uma mera passividade, um "recipiente mecânico" de noções abstratas, o que é absurdo e, de resto, é "abstratamente" negado pelos defensores da pura educabilidade, justamente contra a mera instrução mecanicista. O "certo" se torna "verdadeiro" na consciência da criança. Mas a consciência da criança não é algo "individual" (e muito menos individuado): é o reflexo da fração da sociedade civil da qual a criança participa, das relações sociais tais como elas se entrelaçam na família, na vizinhança, na aldeia etc. A consciência individual da esmagadora maioria das crianças reflete relações civis e culturais diversas e antagônicas às que são refletidas pelos programas escolares: o "certo" de uma cultura evoluída, torna-se "verdadeiro"

nos quadros de uma cultura fossilizada e anacrônica, não existe unidade entre instrução e vida e, por isso, não existe unidade entre instrução e educação. Daí porque é possível dizer que, na escola, o nexo instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o mestre é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos; sendo também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e em disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior. Se o corpo docente é deficiente e o nexo instrução-educação vem dissolvido, visando resolver a questão do ensino de acordo com esquemas no papel nos quais se exalta a educabilidade, a obra do professor se tornará ainda mais deficiente: ter-se-á uma escola retórica, sem seriedade, pois faltará a corporeidade material do certo, e o verdadeiro será verdadeiro de palavra, ou seja, retórico. A degenerescência pode ser vista ainda melhor na escola média, nos cursos de literatura e filosofia. Antes, pelo menos, os alunos formavam certa "bagagem" ou "provisão" (de acordo com os gostos) de noções concretas; agora, quando o professor deve ser notadamente um filósofo e um esteta, o aluno negligencia as noções concretas e "enche a cabeça" com fórmulas e palavras que não têm sentido para ele, na maioria dos casos, e que são logo esquecidas. A luta contra a velha escola era justa, mas a reforma não era uma coisa tão simples como parecia, não se tratava de esquemas programáticos, mas de homens, e não dos homens que imediatamente são professores, mas de todo o complexo social do qual os homens são expressão. Na realidade, um professor medíocre pode conseguir que os alunos se tornem mais instruídos, mas não conseguirá que sejam mais cultos; ele desenvolverá com escrúpulo e com consciência burocrática a parte mecânica da escola, e o aluno, se for um cérebro ativo, organizará por sua conta, e com a ajuda de seu ambiente social, a "baga-

gem" acumulada. Com os novos programas, que coincidem com uma queda geral do nível do corpo docente, simplesmente não existirá mais "bagagem" a organizar. Os novos programas deveriam ter abolido completamente os exames; prestar um exame, atualmente, deve ser muito mais um "jogo de azar" do que antigamente. Uma data é sempre uma data, qualquer que seja o professor examinador, e uma "definição" é sempre uma definição; mas um julgamento, é uma análise estética ou filosófica?

A eficácia educativa da velha escola média italiana, como a lei Casati a havia organizado, não devia ser buscada (ou negada) na vontade de expressão de ser ou não escola educativa, mas no fato de que sua organização e seus programas eram expressões de um modo tradicional de vida intelectual e moral, de um clima cultural difundido em toda a sociedade italiana por uma antiguíssima tradição. O fato de que um tal clima e um tal modo de vida tenham entrado em agonia e que a escola se tenha separado da vida determinou a crise da escola. Criticar os programas e a organização disciplinar da escola, significa menos que nada, se não se levam em conta essas condições. Assim, retorna-se à participação realmente ativa do aluno na escola, que só pode existir se a escola for ligada à vida. Os novos programas, quanto mais afirmam e teorizam sobre a atividade do discente, e sobre sua operosa colaboração com o trabalho do docente, tanto mais são arranjados como se o discente fosse uma mera passividade. Na velha escola, o estudo gramatical das línguas latina e grega, unido ao estudo das literaturas e histórias políticas respectivas, era um princípio educativo, pois o ideal humanista, que se personifica em Atenas e Roma, era difundido em toda a sociedade, era um elemento essencial da vida e da cultura nacionais. Inclusive a mecanicidade do estudo gramatical era encaminhada pela perspectiva cultural. As várias noções não eram apreendidas visando-se a uma imediata finalidade prático-profissional: esta finalidade aparecia desinteressada, pois o interesse era o desen-

volvimento interior da personalidade, a formação do caráter através da absorção e da assimilação de todo o passado cultural da civilização europeia moderna. Não se aprendia o latim e o grego para saber falar estas línguas, para servir de garçom, de intérprete ou de correspondente comercial. Aprendia-se a fim de conhecer diretamente a civilização dos dois povos, pressuposto necessário da civilização moderna, isto é, a fim de ser e de conhecer conscientemente a si mesmos. As línguas latina e grega eram aprendidas segundo a gramática, mecanicamente; mas existe muita injustiça e impropriedade na acusação de mecanicidade e de aridez. Lida-se com rapazolas, aos quais deve-se levar a que contraiam certos hábitos de diligência, de exatidão, de compostura mesmo física, de concentração psíquica em determinados assuntos, que não se podem adquirir senão mediante uma repetição mecânica de atos disciplinados e metódicos. Um estudioso de 40 anos seria capaz de passar 16 horas seguidas numa mesa de trabalho se, desde menino, não tivesse assimilado coercitivamente, por meio da coação mecânica, os hábitos psicofísicos apropriados? Se se quer selecionar grandes cientistas, deve-se começar ainda por este ponto e deve-se insistir junto a toda a área escolar a fim de se conseguir que surjam os milhares ou centenas, ou mesmo apenas dúzias, de estudiosos de grande valor, necessários a toda civilização (embora seja possível grandes melhorias neste terreno com a ajuda dos subsídios científicos adequados, sem retornar aos métodos escolares dos jesuítas).

Aprende-se o latim (ou melhor, estuda-se o latim), analisa-se essa língua mesmo em suas partículas mais elementares, analisa-se como uma coisa morta, é verdade, mas qualquer análise feita por uma criança não pode ser senão sobre coisas mortas; ademais, é preciso não esquecer que, onde este estudo é feito, nestas formas, a vida dos romanos é um mito que, em certa medida, já interessou à criança e ainda a interessa, de modo que está sempre presente no morto um vivente ainda maior. E, além disso: a língua é morta, é

analisada como coisa inerte, como um cadáver na mesa anatômica, mas revive continuamente nos exemplos, nas narrações. Poder-se-ia estudar do mesmo modo o italiano? Impossível: nenhuma língua viva poderia ser estudada como o latim: seria e *pareceria* absurdo. Nenhuma das crianças conhece o latim quando inicia seu estudo com aquele tal método analítico. Uma língua viva poderia ser conhecida e bastaria que uma só criança a conhecesse para que o encanto se quebrasse: todos iriam, imediatamente, à escola Berlitz. O latim (bem como o grego) apresenta-se à fantasia como um mito, inclusive para o professor. O latim não é estudado para aprender o latim; o latim, há muito, graças a uma tradição cultural-escolar da qual se poderia pesquisar a origem e o desenvolvimento, é estudado como elemento de um programa escolar ideal, elemento que resume e satisfaz toda uma série de exigência pedagógicas e psicológicas; ele é estudado a fim de que as crianças se habituem a estudar de determinada maneira, a analisar um corpo histórico que pode ser tratado como um cadáver que continuamente volta à vida, a fim de habituá-las a raciocinar, a abstrair esquematicamente, mesmo que sejam capazes de voltar da abstração à vida real imediata, a fim de ver em cada fato ou dado o que há nele de geral e de particular, o conceito e o indivíduo. E, do ponto de vista educativo, o que significa a constante comparação entre o latim e a língua que se fala? A distinção e a identificação das palavras e dos conceitos, toda a lógica formal com as contradições dos opostos e a análise dos distintos, com o movimento histórico do conjunto linguístico, que se modifica no tempo, que tem um devir e que não é tão-somente uma estaticidade. Nos oito anos de ginásio-liceu, estuda-se toda a língua historicamente real, após tê-la visto fotografada num instante abstratamente sob a forma de gramática: estuda-se desde Ênio (ou, melhor, desde as palavras dos fragmentos das 12 tábuas) até Fedro e os cristão-latinos: um processo histórico é analisado desde seu surgimento até sua morte no tempo, morte aparente, pois se sabe que o italiano,

com o qual o latim é continuamente comparado, é latim moderno. Estuda-se a gramática de certa época, uma abstração, o vocabulário de um período determinado, mas se estuda (por comparação) a gramática e o vocabulário de cada autor determinado, bem como o significado de cada termo em cada "período" (estilístico) determinado: descobre-se, assim, que a gramática e o vocabulário de Fedro não são os de Cícero, nem os de Plauto, ou de Latâncio e Tertuliano, que uma mesma conexão de sons não tem o mesmo significado em épocas diversas, em escritores diversos. Compara-se continuamente o latim e o italiano: mas cada palavra é um conceito, uma imagem, que assume nuanças diversas nas épocas, nas pessoas, em cada uma das duas línguas comparadas. Estuda-se a história literária dos livros escritos naquela língua, a história política, as façanhas dos homens que falaram aquela língua. A educação do jovem é determinada por todo este complexo orgânico, pelo fato de que ainda que só materialmente ele percorreu todo aquele itinerário, com suas etapas etc. Ele mergulhou na história, adquiriu uma intuição historicista do mundo e da vida, que se torna uma segunda natureza, quase uma espontaneidade, pois não foi pedantemente inculcada por "vontade" exteriormente educativa. Este estudo educava sem que tivesse a vontade expressamente declarada de fazê-lo, com a mínima intervenção "educativa" do professor: educava porque instruía. Experiências lógicas, artísticas, psicológicas, eram feitas sem que "se refletisse sobre", sem olhar-se continuamente no espelho, e era feita principalmente uma grande experiência "sintética", filosófica, de desenvolvimento histórico-real.

Isto não significa (e seria uma tolice pensá-lo) que o latim e o grego, como tais, tenham qualidades intrinsecamente taumatúrgicas no campo educativo. É toda a tradição cultural, que vive também, e principalmente, fora da escola, que produz em um ambiente determinado estas sequências. Vê-se, ademais, como, modificada a tradicional intuição da cultura, a escola tenha entrado em

crise e tenha o estudo do latim e do grego entrado igualmente em crise.

Será necessário substituir o latim e o grego como fulcro da escola formativa e esta substituição ocorrerá, mas não será fácil dispor a nova matéria ou a nova série de matérias em uma ordem didática que dê resultados equivalentes, no que toca à educação e formação geral da personalidade a partir da criança até chegar aos umbrais da escolha profissional. De fato, nesse período, o estudo ou maior parte dele deve ser (ou aparecer aos discentes) desinteressado, isto é, não deve ter finalidades práticas imediatas ou muito imediatas, deve ser formativo, ainda que "instrutivo", isto é, rico de noções concretas.

Na escola atual, graças à crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que esse novo tipo de escola aparece e é louvada como democrática, quando, na realidade, não só é destinada a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas.

A escola tradicional foi oligárquica, pois era destinada à nova geração dos grupos dirigentes; destinada, por sua vez, a tornar-se dirigente: mas não era oligárquica pelo seu modo de ensino. Não é a aquisição de capacidades diretivas, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, determinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental. Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se evitar a multiplicação e graduação dos tipos de escola profissional, criando-se, ao contrário, um tipo único de escola preparatória (elementar-média) que con-

duza o jovem até aos umbrais da escolha profissional, formando--o entrementes como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige.

A multiplicação de tipos de escola profissional, portanto, tende a eternizar as diferenças tradicionais, mas, dado que ela tende, nestas diferenças, a criar estratificações internas, faz nascer a impressão de possuir uma tendência democrática. Por exemplo: operário manual e qualificado, camponês e agrimensor ou pequeno agrônomo etc. Mas a tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada "cidadão" possa se tornar "governante" e que a sociedade o coloque, ainda que "abstratamente", nas condições gerais de poder tornar-se tal; a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido do governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado a aprendizagem gratuita da capacidade e da preparação técnica geral necessárias ao fim. Mas o tipo de escola que se desenvolve como escola para o povo não tende mais nem sequer a conservar a ilusão, já que ela cada vez mais se organiza de modo a restringir a base da camada governante tecnicamente preparada, num ambiente social político que restringe ainda mais a "iniciativa privada" no sentido de fornecer esta capacidade e preparação técnico-política, de modo que, na realidade, se retorna às divisões em "ordens" juridicamente fixadas e cristalizadas em vez de superar as divisões em grupos: multiplicar-se das escolas profissionais cada vez mais especializadas, desde o início da carreira escolar, é uma das mais evidentes manifestações desta tendência.

A respeito do dogmatismo e do criticismo-historicismo na escola elementar e média, deve-se observar que a nova pedagogia quis derrubar o dogmatismo precisamente no campo da instrução, da aprendizagem das noções concretas, isto é, precisamente no campo em que certo dogmatismo é praticamente imprescindí-

vel, somente podendo ser reabsorvido e dissolvido no inteiro ciclo do curso escolar (é impossível ensinar a gramática histórica na escola primária e no ginásio); mas ela é obrigada depois a ver introduzido o dogmatismo por excelência no campo do pensamento religioso e a ver descrita, implicitamente, toda a história da filosofia como uma sucessão de loucuras e de delírios.

No ensino da filosofia, o novo curso pedagógico (pelo menos para aqueles alunos, a esmagadora maioria, que não recebem ajuda intelectual fora da escola, na família ou no ambiente familiar, e devem-se formar tão-somente com as indicações que recebem nas aulas) empobrece o ensino, rebaixando-lhe praticamente o nível, ainda que racionalmente pareça belíssimo, de um belíssimo utópico. A filosofia descritiva tradicional, reforçada por um curso de história da filosofia, e pela leitura de certo número de filósofos, parece ser praticamente a melhor coisa. A filosofia descritiva e definidora pode ser uma abstração dogmática, como a Gramática e a Matemática, mas é uma necessidade pedagógica e didática. 1 = 1 é uma abstração, mas ninguém é levado por isso a pensar que 1 mosquito é igual a 1 elefante. Também as regras da lógica são abstrações do mesmo gênero, são como a gramática do pensar normal; não obstante, é necessário estudá-las, pois não são algo inato, devendo ser adquiridas mediante o trabalho e a reflexão. O novo curso pressupõe que a lógica formal seja algo que já se possui quando se pensa, mas não explica como ela deva ser adquirida, praticamente, portanto, ela é suposta como sendo inata. A lógica formal é como a gramática: é assimilada de um modo "vivo" mesmo que a aprendizagem tenha sido necessariamente esquemática e abstrata, já que o discente não é um disco de vitrola, não é um recipiente passivamente mecânico, ainda que a convencionalidade litúrgica dos exames assim o faça aparecer por vezes. A relação de tais esquemas educativos com o espírito infantil é sempre ativa e criadora, como ativa e criadora é a relação entre operário e seus utensílios de trabalho; também um calibrador é um conjunto de

abstrações, mas é impossível produzir objetos reais sem calibração, objetos reais que são relações sociais e que contêm ideias implícitas. A criança que quebra a cabeça com os *bárbara e baralipton*[44] fatiga-se, certamente, e deve-se procurar fazer com que ela só se fatigue o indispensável e não inutilmente, mas é igualmente certo que será sempre necessário que ela se fatigue a fim de aprender a se obrigar a privações e limitações de movimento físico, isto é, a se submeter a um tirocínio psicofísico. Deve-se convencer a muita gente que também o estudo é uma profissão, e muito fatigante, com um tirocínio particular próprio, não só intelectual, mas também muscular-nervoso: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e sofrimento. A participação de mais amplas massas na escola média leva consigo a tendência a afrouxar a disciplina do estudo, a provocar "facilidades". Muitos pensam até que as dificuldades são artificiais, já que estão habituados a só considerar como trabalho e fadiga o trabalho manual. A questão é complexa. Por certo, a criança de uma família tradicional de intelectuais supera mais facilmente o processo de adaptação psicofísico; quando entra na classe pela primeira vez, já tem vários pontos de vantagem sobre seus colegas, possui uma orientação já adquirida por hábitos familiares: concentra a atenção com mais facilidade, pois tem o hábito da postura física etc. Do mesmo modo, o filho de um operário urbano sofre menos quando entra na fábrica do que um filho de camponeses ou do que um jovem camponês já criado para a vida rural. Também o regime alimentar tem importância etc. Eis porque muitas pessoas do povo pensam que, na dificuldade do estudo, exista um "truque" contra elas (quando não pensam que são estúpidos por natureza): veem o senhor (e para muitos, especialmente no campo, senhor quer dizer intelectual) realizar com desenvoltura e aparente facilidade o trabalho que custa aos

[44] Trata-se de uma fórmula mnemônica para lembrar as regras da "logica minor".

seus filhos lágrimas e sangue, e pensam que exista algum "truque". Numa nova situação, estas questões podem se tornar muito ásperas e será preciso resistir à tendência de tornar fácil o que não pode sê-lo sem ser desnaturado. Se se quer formar uma nova camada de intelectuais, até às mais altas especializações, de um grupo social, que tradicionalmente não desenvolveu as aptidões adequadas, teremos que superar dificuldades inauditas.

Quando se distingue entre intelectuais e não intelectuais, faz-se referência, na realidade, tão-somente à imediata função social da categoria profissional dos intelectuais, isto é, leva-se em conta a direção sobre a qual incide o peso maior da atividade profissional específica, se na elaboração intelectual ou se no esforço muscular-nervoso. Isto significa que, se se pode falar de intelectuais, é impossível falar de não intelectuais, porque não existem não intelectuais. Mas a própria relação entre esforço de colaboração intelectual-cerebral e esforço muscular-nervoso não é sempre igual; por isso, existem graus diversos de atividade específica intelectual. Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Finalmente, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve alguma atividade intelectual, ou seja, é um "filósofo", um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui, portanto, para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover maneiras de pensar. O problema da criação de uma nova camada intelectual, portanto, consiste em elaborar criticamente a atividade intelectual que existe em cada um em determinado grau de desenvolvimento, modificando sua relação com o esforço muscular-nervoso, no sentido de um novo equilíbrio e conseguindo que o próprio esforço muscular-nervoso, como elemento de uma atividade prática geral, que inova continuamente o mundo físico e social, se torne o fundamento de uma nova e integral concepção de mundo. O tipo tradicional e vulgarizado do intelectual é fornecido pelo literato, pelo filósofo, pelo

artista. Por isso, os jornalistas, acreditam serem literatos, filósofos, artistas, que creem também ser os "verdadeiros" intelectuais. No mundo moderno, a educação técnica, estreitamente ligada ao trabalho industrial, mesmo ao mais primitivo ou desqualificado, deve constituir a base do novo tipo de intelectual. Nesta base trabalhou o *Ordine Nuovo*, semanário para desenvolver certas formas de novo intelectualismo e para determinar seus novos conceitos, e essa não foi uma das razões menores de seu sucesso, pois tal impostação correspondia a aspirações latentes e era adequada ao desenvolvimento das formas reais de vida. O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas em imiscuir-se ativamente na vida prática, como construtor, organizador, "persuasor permanente", porque não mero orador – e, todavia, superior ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, chega à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual se permanece "especialista" e não se torna "dirigente" (especialista + político).

Cartas aos familiares[45]

Penitenciária de Turim, 30 de dezembro de 1929.

Cara Giulia,

Não me recordo de ter perguntado a Tatiana, com quem conversei há alguns dias, se tinha lhe enviado as duas últimas cartas que escrevi a ela. Penso que sim, porque pedi que o fizesse; queria que você fosse informada sobre um estado de espírito meu, que se atenuou, mas ainda não desapareceu completamente, mesmo a custo de aborrecê-la um pouco.

Li com muito interesse a carta na qual me deu uma impressão do grau de desenvolvimento de Delio. As observações que farei devem ser naturalmente julgadas levando em conta alguns critérios de limitações: 1) que ignoro quase tudo sobre o desenvolvimento dos meninos

[45] *Cartas do Cárcere*, seleção e tradução de Noênio Spínola, 3. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

justamente no período em que esse oferece o quadro mais característico da sua formação intelectual e moral, depois dos dois anos, quando se apropriam, com certa precisão, da linguagem, começando a formar nexos lógicos além de imagens e representações; 2) que o melhor julgamento sobre orientação educacional dos meninos é, e apenas pode ser, o de quem os conhece de perto e pode acompanhá-los em todo o processo de desenvolvimento, contanto que não se deixe cegar pelos sentimentos e com isso não perca todos os critérios, abandonando-se à pura contemplação estática do menino, que termina implicitamente rebaixado à função de uma obra de arte.

Portanto, levando em conta esses dois critérios, que afinal são um só em duas coordenadas, parece-me que o estado de desenvolvimento intelectual de Delio, tal como resulta do que me escreve, está muito atrasado para a sua idade, muito infantil. Em Roma, quando tinha dois anos, ele tocava piano, isto é, tinha compreendido a diferente gradação local das tonalidades no teclado a partir das vozes dos animais: o pintinho à direita, o urso à esquerda, com os intermediários de vários animais. Para a idade de dois anos incompletos, este comportamento era compatível e normal; mas aos cinco anos e alguns meses sua repetição aplicada à orientação, mesmo num espaço enormemente maior (não tanto quanto poderia parecer, porque as quatro paredes do cômodo limitam e concretizam este espaço) é muito atrasada e infantil.

Recordo que com menos de cinco anos, e sem nunca ter saído de uma pequena cidade, isto é, tendo um conceito muito restrito sobre as extensões, sabia com uma varinha encontrar o lugar onde morava, tinha a impressão do que seria uma ilha e encontrava as cidades principais da Itália num grande mapa. Formava um conceito de perspectiva, de um espaço complexo e não apenas de linhas abstratas de direções, de um sistema coordenado de medidas e de como orientar-se segundo a posição dos pontos desta coordenação, alto-baixo, direita-esquerda, como valores espaciais absolutos, além da posição excepcional dos meus braços. Não creio ter sido excepcionalmente precoce. Tenho observado como de modo geral os "grandes" esquecem-se facilmente de suas impressões infantis, que em certa idade dissolvem-se num complexo de sentimentos, de recordações, de comicidade ou outra deformação qualquer. Assim, esquece-se de que a criança se desenvolve intelectualmente de modo muito rápido, absorvendo desde os primeiros dias de vida uma quantidade extraordinária de imagens que são ainda

recordadas depois dos primeiros anos, e que irão guiá-la naquele primeiro período de juízos reflexivos, possíveis depois da aprendizagem da linguagem. Naturalmente, não posso formar juízos e impressões gerais por falta de dados específicos e numerosos; ignoro quase tudo, para não dizer tudo, porque as impressões que tem me comunicado não possuem nenhuma ligação entre si, não mostram um desenvolvimento. Mas, do complexo desses dados tive a impressão de que sua concepção e a dos outros membros da sua família é muito metafísica, isto é, pressupõe que todo homem em potencial existe na criança e que cabe ajudá-la sem coerções a desenvolver aquilo que já contém de latente, deixando obrar as forças espontâneas da natureza ou sei lá o quê. Eu, ao contrário, penso que o homem é toda uma formação histórica, obtida com a coerção (entendida não só no sentido brutal e de violência externa) e é quanto basta; de outro modo, cairíamos numa forma de transcendência ou de imanência. O que se julga forma latente não é, além do mais, senão o complexo informe e indistinto das imagens e das sensações dos primeiros dias, dos primeiros meses, os primeiros anos de vida, imagens e sensações que nem sempre são as melhores que imaginamos. Este modo de conceber a educação como o desenrolar de um fio preexistente teve a sua importância quando se o contrapôs à escola jesuítica, isto é, quando negava uma filosofia ainda pior, mas hoje está por sua vez superado. Renunciar a formar a criança significa apenas permitir que sua personalidade se desenvolva recebendo caoticamente do meio em geral todos os motivos vitais. É estranho e interessante que a psicanálise de Freud esteja criando, especialmente na Alemanha (segundo deduzo pelas revistas que leio), tendências semelhantes às que existiam na França durante o século XVIII; e vá formando um novo tipo de "bom selvagem" corrompido pela sociedade, isto é, pela história. Nasce daí uma forma de desordem intelectual muito interessante.

Sua carta fez-me pensar em todas essas coisas. Pode ocorrer, e antes é muito provável, que algumas de minhas apreciações sejam exageradas e até mesmo injustas. Cuvier costumava reconstruir um megatério ou um mastodonte partindo de um ossinho, mas pode ocorrer também que com um pedaço de rabo de rato chegue-se, ao contrário, a uma serpente marinha.

Abraço-a afetuosamente.

Antonio

Penitenciária de Turim, 28 de julho de 1930.

Querida mamãe,

Gostei muito das duas pequenas fotografias que Nannaro trouxe para mim, ainda que não estejam muito boas tecnicamente, conseguem dar uma impressão bem imediata da sua fisionomia e expressão. Parece-me que, não obstante a idade e tudo o mais, a senhora se mantém consideravelmente jovem e forte. Com poucos cabelos brancos, sua expressão é muito vivaz ainda que um pouco, como direi?...matronal. Aposto como ainda chegará a ver os bisnetos e a vê-los crescidinhos; bem crescidos mesmo. Um dia, no futuro, pretendemos tirar uma grande foto, onde estaremos todas as gerações e a senhora no meio a impor a ordem. Mea está bem crescida, mas continua sempre... *spabaiada*[46] . Nannaro, pelo que lhe tem escrito, pensava que sua filha seria quem sabe lá que monstro de sabedoria e genialidade. Disso passou ao extremo oposto, esquecendo-se de que a menina tem só nove ou dez anos. Porém, um pouco de razão bem que tem, especialmente quando observa que nós naquela idade éramos mais maduros e desenvolvidos intelectualmente. Isto também me atinge. Mea parece-me muito pueril para sua idade; sem ter outras ambições além de mostrar fazendo figura, sem ter vida interior nem necessidades sentimentais que não sejam especialmente animalescas (vaidade etc.). Talvez a senhora tenha concorrido para viciá-la muito e não a obrigou a se disciplinar. É verdade que também eu ou Nannaro e os outros não fomos obrigados à disciplina, mas chegamos a isso por nós mesmos. Recordo que na idade de Mea teria morrido de vergonha se tivessem cometido tantos erros de ortografia; pense em quanto eu lia até tarde e a quantos subterfúgios recorria para conseguir livros. Teresina também era assim, se bem que fosse uma menina parecida com Mea e por certo mais graciosa fisicamente. Gostaria de saber o que é que Mea leu até o momento: parece-me, pelo que escreve, que não tem lido apenas os livros escolares. Em suma, deve procurar habituá-la a trabalhar com disciplina, a limitar um pouco a sua vida "mundana": menos êxitos na vaidade, mais seriedade em substância. Faça com que Mea me escreva e diga que fale sobre sua vida etc. Beijos para todos. Abraço-a ternamente.

Antonio

---

[46] NT. Em sardo: desajeitada.

Penitenciária de Turim, 25 de agosto de 1930.

Caríssimo Carlo,

Recebi sua carta registrada com as 250 liras e há pouco recebi a outra datada de 23. Há alguns dias recebi uma carta da mamãe e de Mea. Conforme escrevi a Tatiana, recebi de Nannaro uma carta enviada de Namur, em 22 de julho, e depois mais nada; queria apenas que você o informasse para o caso em que ele tenha escrito e a carta se extraviado. Quanto ao que se refere a Mea, parece-me que você não tem razão. Uma vez que a questão é importante e pode decidir todo o futuro da menina, faço-lhe ainda algumas observações. Tenho levado naturalmente em conta o ambiente em que vive a mesma, mas o ambiente não justifica nada. Parece-me que toda a nossa vida tem sido uma luta para nos adaptarmos ao ambiente, mas ainda e especialmente para dominá-lo e não nos deixarmos esmagar por ele. O ambiente de Mea é em primeiro lugar vocês aí, depois os seus amigos, a escola, e finalmente todo lugarejo com seus Cozzoncu, suas sinhás Tanas e Zuanna Culemantigu etc., etc. De quais setores deste ambiente receberá Mea os impulsos para os seus hábitos, os seus modos de pensar, os seus juízos morais? Se vocês renunciarem a intervir e a guiá-la, usando da autoridade que vem do afeto e da convivência familiar e fazendo pressões sobre ela, de modo afetuoso e amável, mas rígido e inflexível, sem dúvida alguma ocorrerá que a formação espiritual de Mea será resultado mecânico do influxo casual de todos os estímulos desse ambiente, isto é, contribuirão para a educação de Mea tanto sinhá Tana quanto Cozzoncu, nhô Salomone, nhô Juanni Bobbai etc., etc. (cito estes nomes como símbolos, porque imagino que se esses tipos estão mortos existirão outros equivalentes a eles). Parece-me ser este um erro que frequentemente se comete na criação das crianças (pense consigo mesmo e depois veja se não tenho razão): não se distingue que na vida das crianças existem duas fases muito distintas, antes e depois da puberdade. Antes da puberdade, a personalidade do menino ainda não se formou e é mais fácil guiar a sua vida e fazê-lo adquirir determinados hábitos de ordem, de disciplina, de trabalho, depois da puberdade, a personalidade se forma de modo impetuoso e toda intervenção exterior torna-se odiosa, tirânica, insuportável. Ora, ocorre justamente que os pais sentem a responsabilidade pelos filhos logo neste segundo período, quando é tarde: entra então naturalmente em cena a palmatória e a violência, que além do mais dão muito pou-

cos frutos. Por que, ao contrário, não se ocupar da criança no primeiro período? Parece pouco, mas o hábito de estar sentado diante da carteira 5, 8 horas por dia é uma coisa importante, que se pode fazer com bons modos até os 14 anos, mas em seguida não se pode mais. Quanto às mulheres, parece-me ocorrer o mesmo, e talvez pior, porque a puberdade é uma crise muito mais grave e complexa para elas do que para os homens: com a vida moderna e a relativa liberdade das moças, a questão agrava-se ainda. Eu tenho a impressão de que as gerações mais velhas renunciaram a educar as mais novas e que estas cometem o mesmo erro; a clamorosa falência das velhas gerações se reproduz tal e qual na geração que agora parece dominar. Pense um pouco o que estou lhe escrevendo e reflita se não será necessário educar os educadores. Escreva-me sobre o que fizer. Abraços para todos de casa. Cordialmente,

Antonio

Penitenciária de Turim, 14 de dezembro de 1931.

Querida Iulca[47],

Recebi o seu bilhete de 1 de novembro. Tânia comunicou-me também a sua carta escrita a ela e deste modo o bilhete adquiriu vida, perdendo o seu caráter vago e abstrato. Numa carta precedente você dizia pretender começar a estudar e ter pedido o parecer da doutora, que não tinha sido favorável. Permita que lhe faça, com certo pedantismo uma proposta prática, que lhe apresente, por assim dizer, algumas "reivindicações" minhas (creio que no caso de um preso torna-se possível falar de "reivindicações" face às pessoas livres, porque a condição do preso está ligada historicamente à escravidão do período clássico: na Itália, *galera* e *ergastolo* que se utilizavam como indicativos de prisão indicam de modo evidente essa filiação). Posto que pretende estudar, por isso posso entender várias coisas: que quer aprofundar um tema qualquer especializado ou que quer adquirir o "hábito científico", isto é, estudar para se apropriar da metodologia geral e da ciência epistemológica (veja que palavras pedantes). Por que, então, não poderia estudar justamente algumas coisas que também me interessam e, portanto, se tornar a minha correspondente

[47] Giulia.

para certas matérias que a ambos interessam uma vez que são o reflexo da atual vida intelectual de Delio e Giuliano? Em suma, gostaria (forma geral de primeira reivindicação) de ser informado sistematicamente sobre o quadro científico no qual se situa a escola ou as escolas que frequentam Giuliano e Delio, para reunir condições de compreender e avaliar as poucas menções que você, às vezes, me faz sobre eles. A questão escolar interessa-me muitíssimo, tal como a você também, porque você escreve que 60% das suas conversas gira em torno da escola dos meninos. Expor de forma coerente e ordenada as suas impressões sobre isso é "estudo". Isto a colocará novamente em condições de readquirir, depois da doença, o domínio da sua vontade científica e das suas faculdades de análise e de crítica. Deveria, naturalmente, fazer um inquérito, tomar apontamentos, organizar o material recolhido e expor os resultados com ordem e coerência. Eu ficaria muito feliz com isto, uma felicidade de pedante, é verdade, mas nem por isso desprezível. Por exemplo, interessa-me muito saber como foram introduzidos na escola primária o princípio das brigadas de assalto e os cantinhos especializados, bem como quais os fins pedagógicos que se propõem alcançar. É possível que nasça a dúvida de que isto acelere artificialmente a orientação profissional e falsifique as inclinações das crianças, levando a perder de vista a finalidade da escola única que é a de conduzir as crianças no sentido de um desenvolvimento harmônico de todas as atividades, até ao ponto em que a personalidade formada ressalte as inclinações mais profundas e permanentes porque nascidas num nível mais alto de desenvolvimento de todas as forças vitais, etc., etc. Eu poderia, por exemplo, comunicar a Delio as minhas experiências infantis sobre seres vivos: ou lhe pareciam fábulas eu ter visto as lebres dançar (ou a saltar, mas o povo as vê dançando) sob a lua, ou a família do ouriço (ouriço, ouriça e ouricinhos) sair para fazer provisões de maçãs à luz da lua outonal? O que significa o viveiro? Li que 70% dos meninos das grandes cidades americanas não sabem o que é uma vaca e que lá há quem circule com vacas em jaulas como se fazia com ursos e macacos na Itália: terão cantinhos nos jardins de infância com vaca nas escolas americanas?

Cara Iulca, abraço-a forte, forte, com os meninos.

Antonio

Penitenciária de Turim, 28 de março de 1932.

Cara Iulca[48],

Recebi a seu tempo a sua carta de janeiro e há alguns dias a de 16 de março. Não lhe escrevi antes porque, como já mencionei antes, sinto certo embaraço, certo retraimento no cárcere em me comunicar consigo. Vários elementos têm concorrido para suscitar este estado de espírito; é possível que um dos mais importantes seja a especial psicologia que nasce durante uma longa prisão e um longo isolamento; mas é certo que ainda dois outros elementos predominam: 1º) o temor de prejudicá-la, interferindo desastrosamente no seu método de cura; 2º) a consciência que eu mesmo tenho de que me tornei, nestes últimos anos, mais "livresco", assumindo às vezes um tom de sermão de professor elementar, que me faz rir de mim mesmo com a consequência desagradável que tal autocrítica parece me levar a dizer tolices. Isto significa que me dou conta de certo marasmo e me sinto refreado. De resto, parece pelas suas cartas que algumas observações minhas foram tomadas além do seu significado, e tiveram "muito sucesso", isto é, um efeito deletério. Você insiste demais em recordar as minhas observações a propósito da sua personalidade ainda não desenvolvida, da necessidade para você de desenlear o seu verdadeiro ser etc. Por certo, você tomou ao pé da letra minhas observações e não as colocou na sua esfera apropriada. Um elemento que certamente passou despercebido a você é como eu com frequência insistia para induzi-la a dedicar uma parte do seu tempo à musica (creio que a impressionou mal o fato de que eu, uma vez, ou tenha saído ou dado sinais de que de algum modo não podia suportar a música: e por certo eu sofria realmente naquela ocasião, mas estava em condições nervosas deploráveis e a música me corroia os nervos de modo a me provocar convulsões). Eu sempre acreditei que a sua personalidade se desenvolveu em grande parte em torno da atividade artística e que sofreu como que uma amputação com a orientação meramente prática e no sentido de interesses imediatos que você deu à sua vida. Diria que na sua vida houve um erro "metafísico", com consequências de desarmonia e desequilíbrios psicofísicos. Certa ocasião eu sustentei, para escândalo seu, que os

[48] Giulia.

cientistas, em sua atividade, são "desinteressados". Muito brevemente, você rebateu que esses são sempre "interessados". Naturalmente eu falava em termos "italianos", e na cultura italiana tinha presente as teorias do professor Loria, que interpretou o termo e a noção de "interesse" num certo sentido alterado, diverso daquele que nas *Teses sobre Fewerbach* é qualificado como *schmutzig jüdisch*, sordidamente judaico. Pois bem, pareceu-me que você orientou a sua vida neste sentido "sordidamente judaico", sem estar intimamente convencida dele, como não podia estar e justamente. Para mim, então, a sua personalidade necessitava sair desta "fase" primordial, deslindar-se, desenovelar muitos elementos da sua existência precedente de artista "desinteressada" (que não quer dizer vivida nas nuvens, evidentemente), ou seja, "interessada" no sentido não imediato e mecânico da palavra. Não quero me deixar levar por um sermão livresco. Querida, espero que sinta sempre mais ser e poder ser livre comigo para manifestar todos os seus pensamentos e sentimentos. Há muito tempo não recebo uma fotografia sua. Creio que me será muito útil (além de querida) para julgar sobre as suas condições físicas; deveria também me escrever sobre o seu peso. Do mesmo modo, em relação a Delio e a Giulio, deveria me mandar fotografias melhores do que as últimas recebidas, com os dados sobre a estatura e o peso. Abraço-a ternamente.

Antonio

PS.: Espero que não se implique com a expressão "sordidamente judaico" que empreguei mais acima. Observo isso porque tive recentemente uma discussão epistolar com Tânia sobre o sionismo e não gostaria de ser julgado "antissemita" por estas palavras. Mas, o autor delas não era judeu?

Penitenciária, 1º de agosto de 1932

Querida Iulca[49],

Recebi a sua carta de 15 de julho. Agradeço-lhe por me escrever com frequência. Recebi as fotografias dos meninos e suas e estas me ajudam a imaginar um pouco mais concretamente a sua vida e a fantasiar menos. A última carta que escreveu foi para mim uma prova a mais de que as suas condições de saúde melhoraram; tal como um "boletim"... médico, eu a reli e constatei que não tem sequer um erro de ortografia e de língua em geral. Isto quer dizer que o seu italiano continua sólido e que o seu processo de ideação voltou a ser límpido e claro, sem dúvidas, sem arrependimentos, irresoluções, o que não ocorria antes, pelo menos algumas vezes. Você ainda se lembra de quando eu lhe contei a história dos sapos que se posam no coração dos adormecidos no bosque? Já se passaram cerca de dez anos: quantas invencionices contei a você naqueles meses passados no sanatório! Ao escrever a historieta do homem na fossa, me voltou de repente à cabeça, e me lembro como então ficara gravado na sua mente com um acompanhamento de sensações cômicas. O que escreveu sobre Delio e Giuliano e suas inclinações também me fez recordar que há alguns anos pensei que Delio tivesse muita inclinação para a engenharia de construções, enquanto, pelo que parece, a inclinação tanto de um quanto de outro é muito mais para a construção... poética. Em verdade, afirmo-lhe que não creio nessas inclinações genéricas tão precoces e que confio pouco na sua capacidade de observar as tendências deles no sentido de uma orientação profissional. Creio que em cada um deles subsistem todas as tendências, como em todos os meninos, quer seja em relação à teoria ou à fantasia, e que antes seria justo guiá-los, neste sentido, para uma adaptação harmoniosa de todas as atividades intelectuais e práticas, que terão meios de se especializar ao seu tempo com base numa personalidade vigorosamente formada no sentido da totalidade e integral. O homem moderno deveria ser uma síntese daqueles que são... personificados emblematicamente como caracteres nacionais: o engenheiro americano, o filosofo alemão, o político francês, recriando, por assim

[49] Giulia.

dizer, o homem italiano do Renascimento, o tipo moderno de Leonardo da Vinci tornado homem-massa ou homem-coletivo, mesmo mantendo a sua forte personalidade e originalidade individual. Uma bagatela, como vê. Você queria chamar Delio de Leo; por que nunca pensamos em chamá-lo Leonardo? Acha que o sistema de educação Dalton[50] poderá produzir Leonardos, mesmo como síntese coletiva? Abraço-a.

Antonio

Caríssimo Delio[51],

Sinto-me um pouco cansado e não posso lhe escrever muito. Você me escreva sempre e sobretudo conte-me o que lhe interessa na escola. Penso que gosta da História, como também eu gostava quando tinha a sua idade, porque diz respeito aos homens em sua existência e tudo o que diz respeito aos homens em sua vida, quanto mais homens seja possível, todos os homens do mundo enquanto se unam entre si e trabalhem e lutem e melhorem a si mesmos, não pode senão nos agradar mais do que qualquer outra coisa. Mas, será assim?

Abraço-o.

Antonio

[50] O método Dalton é um método pedagógico ideado por Elena Parkhurst e que se difundiu sobretudo na Inglaterra. Segundo tal método, a escola é dividida em laboratórios, onde cada aluno pode livremente trabalhar segundo as próprias inclinações.

[51] Sem data. Certamente no ano de 1937.

CRONOLOGIA

1891 - Antonio Gramsci nasce em Ales (Cagliari, Sardenha, Itália), filho de Francesco e Giuseppina Marcias, quarto de sete filhos (Gennaro, Grazietta, Emma, Antonio, Mario, Teresina, Carlos).

1902 - Concluído o curso primário, é obrigado, pelas difíceis condições econômicas da família, a trabalhar por dois anos no cartório. Estuda em casa.

1905-08 - Retoma os estudos e frequenta os três últimos anos do ginásio. Em torno de 1905, começa a ler a imprensa socialista, sobretudo o jornal *Avanti!*, enviado pelo irmão mais velho, Gennaro, que prestava serviço militar em Turim.

1908-11 - Ingressa no curso colegial. Frequenta o movimento socialista e participa ativamente dos grupos juvenis que discutem os problemas econômicos e sociais da Sardenha. Manifesta-se nele um profundo sentimento de rebelião contra os ricos, marcado pelo orgulho regionalista. Em 1910, publica em *L'Unione Sarda* (*Oprimidos e opressores*), o seu primeiro artigo.

1911 - No verão, conclui o segundo grau, parte para Turim, onde presta o concurso para entrar na universidade e obtém uma bolsa de estudos. No mês seguinte, inscreve-se na Faculdade de Letras.

1914 - Intervém no debate sobre a posição do PSI diante da guerra, com o artigo *Neutralidade ativa e operante* (*Il Grido del Popolo,* 31 de outubro), polemizando com o amigo Angelo Tasca, que era favorável à "neutralidade absoluta".

1915 - Participa de um curso de filosofia teórica. No outono, volta a colaborar em *Il Grido del Popolo,* semanário socialista, com uma série de notas e artigos de caráter social e literário. Em dezembro, passa a fazer parte da redação turinense do *Avanti!* O cotidiano do PSI.

1916 - Dedica-se a uma imensa atividade jornalística, como cronista teatral, redator de notas sobre costumes e polemista na coluna *Sotto la Mole* do *Avanti!* Um dos seus principais alvos é a retórica nacionalista. Pronuncia

conferências nos círculos operários de Turim, tratando de temas como Romain Rolland, a Comuna de Paris, a Revolução Francesa, Marx etc.

1917 - Organiza e redige o número único de *La Cittá Futura*, uma publicação da Federação Juvenil Socialista do Piemonte, na qual publica os artigos *Três princípios, Três ordens, Indiferentes, A Disciplina* e *Margens*. Em alguns artigos e notas publicados em *Il Grido del Popolo*, em abril e julho, exalta a figura de Lênin e chama a atenção para o caráter socialista da Revolução Russa.

Propõe a criação em Turim de uma associação proletária de cultura e afirma a necessidade de complementar a ação política e econômica dos socialistas com um organismo de atividade cultural. Com alguns jovens, funda um "Clube de vida moral". Nesse mesmo mês, trata da tomada do poder na Rússia pelos bolcheviques no famoso artigo *A revolução contra 'O Capital'*, publicado no *Avanti!*.

1918 - Acusado de "voluntarismo", polemiza com Cláudio Treves, um expoente da corrente reformista do PSI, no artigo *A crítica crítica*, publicado em *Il Grido del Popolo*.

O nome de Gramsci figura com frequência nos relatórios da polícia. Para comemorar o centenário de Marx, publica em *Il Grido del Popolo* (4 de maio) o artigo *O nosso Marx*.

Il Grido del Popolo deixa de ser publicado, substituído pela edição turinense do *Avanti!*, que, em poucos meses, eleva sua tiragem de 16.000 para 50.000 exemplares. Gramsci, Togliatti e Alfonso Leonetti estão entre os redatores do novo jornal.

1919 - Gramsci, Tasca, Togliatti e Umberto Terracini criam a revista *L'ordine Nuovo* [A Nova Ordem]. Gramsci é o secretário de redação. Em 1º de maio, sai o primeiro número da revista. Em maio, Gramsci é eleito para a Comissão Executiva turinense do PSI.

Com o artigo *Democracia operária* (*L'Ordine Nuovo*, 21 de junho), Gramsci coloca o problema das comissões internas de fábrica como "centros de vida proletária" e futuros "órgãos de poder proletário". Além disso, traduz e publica na revista textos de Lênin, Zinoviev, Béla Kun, Barbusse, Romain Rolland, Górki etc.

1920 - Gramsci publica em *L'Ordine Nuovo* o *Programa de ação da seção socialista de Turim*. Participa das atividades da escola de cultura, promovida pela revista a partir de novembro de 1919.

Aprofunda-se o conflito entre Gramsci e Tasca. Gramsci e *L'Ordine Nuovo* apoiam a iniciativa para a constituição em Turim dos "grupos comunistas de fábrica", base do futuro Partido Comunista.

1921 - Sai em Turim o primeiro número de *L'Ordine Nuovo* diário (na primeira página, o dito de Lassalle: *Dizer a verdade é revolucionário*).

Participa em Livorno no XVII Congresso do PSI. Em 2 de janeiro, os delegados da fração comunista decidem construir o "Partido Comunista da Itália. Seção italiana da Internacional Comunista". Gramsci faz parte do Comitê Central do novo Partido.

1922 - Participa em Roma do II Congresso do PCI, que aprova por grande maioria as chamadas *teses de Roma*. Gramsci é indicado para representar o Partido em Moscou, junto ao Comitê Executivo da IC.

Chega a Moscou e logo participa da Segunda Conferência do Executivo ampliado da Internacional Comunista. Passa a fazer parte do Executivo da IC. Depois da Conferência, é internado durante alguns meses em uma clínica para doenças nervosas perto de Moscou. Lá conhece Julia Schucht, que se tornaria sua mulher.

Convidado por Trotski escreve uma *Nota sobre o futurismo italiano*, que será publicada por este último como apêndice do seu livro *Literatura e revolução* (1923).

Com a "marcha sobre Roma", que pressiona a monarquia, os fascistas chegam ao governo, com a nomeação de Mussolini para a chefia do gabinete. Começa para o PCI um período de ilegalidade de fato.

1923 - Uma ordem de prisão é emitida contra Gramsci.

Gramsci comunica ao Comitê do Partido a decisão do Executivo da IC de publicar um novo jornal. Propõe que o jornal tenha como título *L'Unità*. Enuncia, pela primeira vez, o tema da aliança entre os estratos mais pobres da classe operária do Norte e as massas camponesas do Sul.

1924 - Sai em Milão o primeiro número de *L'Unità. Quotidiano degli operai e dei contadini*. No número de 22 de fevereiro, aparece o artigo *O problema de Milão*, no qual Gramsci coloca o "problema nacional" da conquista do proletariado socialdemocrata milanês.

Preparado em grande parte por Gramsci, sai em Roma o primeiro número do quinzenário *L'Ordine Nuovo*. *Rassegna di política e di cultura operaia*, III série. O editorial de Gramsci, intitulado *Líder*, é dedicado a Lênin, recém-falecido.

É eleito deputado pelo distrito do Vêneto.

Regressa à Itália depois de dois anos de ausência. Participa da I Conferência Nacional do PCI, que se reúne clandestinamente perto de Como. Gramsci critica a linha política de Bordiga, mas a grande maioria dos quadros partidários continua ligada às posições da esquerda bordiguiana.

Transfere-se para Roma, onde mora na Via Veslio, na casa da família Passarge. Togliatti substitui Gramsci como delegado ao V Congresso da IC.

Giacomo Matteotti, deputado socialista, é assassinado depois de pronunciar na Câmara um duro discurso contra o governo fascista. Esse

crime, evidentemente cometido pelos fascistas, abre na Itália uma intensa crise política. Gramsci propõe um apelo às massas e à greve geral política.

Gramsci torna-se secretário-geral do Partido. Em Moscou, Julia dá à luz o primeiro filho de Gramsci, Délio.

1925 - Colabora na criação de uma escola de partido por correspondência, encarregando-se da redação das apostilas. Em Roma, conhece Tatiana ("Tânia") Schucht, irmã de Julia.

Pronuncia na Câmara dos Deputados o seu *único discurso parlamentar*, dirigido contra o projeto de lei sobre as associações secretas, apresentado por Mussolini e Alfredo Rocco.

Julia chega a Roma, com Délio, para encontrar-se com Gramsci; mora em Via Trápani, com as irmãs Tatiana e Gênia.

A polícia revista o quarto que Gramsci ocupa na residência da família Passarge.

1926 - Participa, na cidade francesa de Lyon, do III Congresso Nacional do PCI, no qual apresenta o informe sobre a situação política geral, que seria conhecido como *Teses de Lyon*. O resultado do Congresso constitui uma esmagadora afirmação, do novo grupo dirigente comunista liderado por Gramsci.

Envia uma carta ao Comitê Central do PC russo, tratando das lutas de fração no seio do partido bolchevique, que opunham Stalin e Bukharin, por um lado, a Trotski e Zinoviev, por outro. A carta foi retida por Togliatti e comunicada apenas a Bukharin. Diante das críticas que Togliatti lhe dirige, Gramsci reafirma seus argumentos numa segunda carta, acusando o amigo de "burocratismo". No mesmo mês, redige o ensaio, que restou inacabado: *Alguns temas da questão meridional*.

Em consequência das "medidas excepcionais" adotadas pelo regime fascista depois de um obscuro atentado contra Mussolini ocorrido em Bolonha, Gramsci – apesar de desfrutar de imunidades parlamentares – é preso junto com outros deputados comunistas e recolhido ao cárcere de Regina Coeli, em isolamento absoluto e rigoroso.

É enviado à pequena ilha de Ústica, situada no Mar Tirreno, ao norte da Sicília, junto com vários prisioneiros políticos. Com alguns companheiros e amigos, organiza uma escola para os confinados: Gramsci dirige a seção histórico-literária, enquanto Bordiga se encarrega da seção científica.

1927 - Gramsci deixa Ústica, tendo como destino o cárcere de Milão, sendo encarcerado na Prisão de San Vittore. Ocupa uma cela paga, mas é submetido a regime de isolamento nos primeiros tempos. É autorizado a ler alguns jornais e faz uma dupla assinatura na biblioteca da prisão, com direito a oito livros por semana. Recebe também livros e revistas de fora. Pode escrever duas cartas por semana.

Comunica por carta a Tatiana o seu plano de estudos. Pensa em quatro temas: *uma pesquisa sobre a história dos intelectuais italianos, um estudo de linguística comparada, um estudo sobre o teatro de Pirandello e um ensaio sobre os romances de folhetim:* "Estou atormentado (...) por esta ideia: de que é preciso fazer algo *für ewig* [para sempre]..."

1928 - Recebe no cárcere uma carta de Moscou, com data de 10 de fevereiro, assinada por Ruggiero Grieco (dirigente do PCI no exílio), com manifestações de solidariedade e informações políticas. Seu interrogador, o promotor Macis, insinua-lhe malevolamente que "ele tem amigos que querem prejudicá-lo". Gramsci considera a carta "estranha" (qualificando-a de famigerada). Um "ato celerado" de alguém "menos estúpido". Poderia estar se referindo a Togliatti.

Começa no Tribunal Especial o chamado "processão" contra Gramsci e o grupo dirigente do PCI (Terracini, Roveda, Scoccimarro, etc). Em relação a Gramsci, o promotor Michele Isgrò afirma: "Devemos impedir esse cérebro de funcionar durante 20 anos".

Gramsci é condenado a 20 anos, 4 meses e 5 dias de reclusão.

Chega a Turim, onde recebe o número de matrícula 7.047. É colocado em uma cela com outros cinco presos políticos. Pode escrever aos familiares a cada quinze dias. O irmão Carlos encaminha uma petição para que lhe seja concedida uma cela individual e a permissão de escrever.

Gramsci obtém uma cela individual e é continuamente vigiado. Nos primeiros tempos de sua permanência em Turim recebe frequentes visitas do pároco local.

1929 - Obtém permissão para escrever na cela. Projeta fazer leituras sistemáticas e aprofundar certos temas: *a história italiana do século XIX* e, em particular, *a formação e o desenvolvimento dos grupos intelectuais; a teoria e a história da historiografia; o americanismo e o fordismo*.

1930 - Gramsci se beneficia do indulto de 1 ano, 4 meses e 5 dias. Fica sabendo que a mulher Julia foi internada em uma casa de saúde. Tem um novo encontro com o irmão Gennaro.

1931 - Entre Colônia e Düsseldorf, acontece o IV Congresso do PCI. Em conversa com os companheiros sobre a possibilidade de uma revolução comunista na Itália, Gramsci reafirma, segundo o testemunho de Riboldi, a necessidade de uma fase democrática.

1932 - No curso do ano, é projetada uma troca de prisioneiros políticos entre a União Soviética e a Itália, na qual Gramsci seria envolvido e libertado. O projeto tem sua aprovação, mas não chega a se concretizar, foi abortado por manobras nos bastidores, das quais o PCI participou.

1933 - Tatiana se muda para Turim. Encontra-se frequentemente com Gramsci.

Gramsci recebe na prisão a visita do professor Umberto Arcangeli, que sugere a necessidade de um pedido de graça, mas – diante da oposição de Gramsci e por solicitação de Tatiana e Sraffa – a menção a isso é retirada do relatório médico. Neste, Arcangeli declara: *"Gramsci não poderá sobreviver por muito tempo nas atuais condições; considero ser necessária sua transferência para um hospital civil ou para uma clínica, a não ser que seja possível conceder-lhe a liberdade condicional"*.

A declaração do professor Arcangeli é publicada em *L'Humanité* (maio) e no *Socorso Rosso* (junho). Em Paris, é criado um comitê para libertação de Gramsci e das vítimas do fascismo, do qual fazem parte, entre outros, os famosos escritores Romain Rolland e Henri Barbusse. *Azione Antifascista* dedica grande parte do número de junho a Gramsci. Os cadernos de *Giustizia e Libertà*, dos liberais-socialistas, publicam um ensaio assinado por "Fabrizio" (U. Colosso) sobre "Gramsci e *L'Ordine Nuovo*".

1934 - É retomada vigorosamente no exterior a campanha pela libertação de Gramsci: Romain Rolland publica um opúsculo sobre ele.

Em 25 de outubro, é promulgado o decreto que concede liberdade condicional a Gramsci.

1937 - Encerra-se o período de liberdade condicional. Gramsci readquire a plena liberdade. Projeta voltar à Sardenha para se restabelecer. Na noite de 25 de abril sofre um derrame cerebral. Tatiana o assiste. Gramsci morre dois dias depois. O funeral acontece na tarde do dia 28. As cinzas de Gramsci, depositadas em uma urna, são sepultadas no cemitério de Verano, nas tumbas da prefeitura. Depois da Libertação, serão transferidas para o Cemitério dos Ingleses, em Roma. No exterior, os companheiros do PCI e todas as correntes antifascistas prestam homenagem à memória de Antonio Gramsci.

BIBLIOGRAFIA

Obras de Antonio Gramsci

GRAMSCI, A. *La Cittá Futura 1917-1918*. Torino: Giulio Einaudi Editore, 1982, 1017 p.

_____. *La Costruzione del Partido Comunista 1923-1926*. Torino: Giulio Einaudi Editore, 1971. 556 p.

_____. *Cronache Torinesi 1913-1917*. Torino: Giulio Einaudi Editore, 1980. 898 p.

_____. *Il Nostro Marx 1918-1919*. Torino: Giulio Einaudi Editore, 1984. 734 p.

_____. *Lettere dal Carcere*. Torino: Giulio Einaudi Editore, 1965. 949 p.

_____. *Lettere, 1908-1926*. Torino: Giulio Einaudi Editore, 1992. 540 p.

_____. *L'Ordine Nuovo 1919-1920*. Torino: Giulio Einaudi Editore, 1987. 894 p.

_____. *Quaderni del Carcere*, v. 1, 2, 3, 4. Torino: Edição Einaudi, 1975. 3369 p. [Edição crítica do Instituto Gramsci, organizada por Valentino Gerratana].

_____. *Socialismo e Fascismo 1921-1922*. Torino: Giulio Einaudi Editore, 1966. 565 p.

Obras sobre Antonio Gramsci

ALIGHIERO MANACORDA, M. *Il principio educativo in Gramsci*. Roma: Armando, 1970.

ALTHUSSER, L. *Discusion sobre el pensamento de Antonio Gramsci*. México: Siglo XXI Editores, 1979. (*Cuadernos* de pasado y presente; 8).

ANDERSON, P. The Antinomies of Antonio Gramsci. *New Left Review,* Londres, n. 100, 1976-77.

_____. *Sur Gramsci*. Paris: Petite Collection Maspero, 1978.

ANTONIO. *Gramsci:* le sue idee nel nostro. Roma: L'Unità, 1987.

ASOR ROSA, A. *Intellettuali e classe operaia*. Florença: La Nuova Italia, 1973.

BERGAMI, G., *Gramsci:* comunista critico. Milão: Angeli, 1981.

BIONDI, M. *Guida bibliografica a Gramsci*. Cesena (Itália): Libreria Adamo Bettini, 1977.

BOBBIO, N. *Gramsci e la Concezione della Società Civile*. Roma: Feltrinelli Editore, 1977.

BROCCOLI, A. *Antonio Gramsci e l'educazione come egemonia*. Florença: La Nuova Italia, 1972.

BUCI-GLUCKSMANN, C. *Gramsci et l'État*. Paris: Fayard, 1975.

CAMMET, J. M. *Antonio Gramsci and the Origins of Italian Communism*. Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1967.

CERRONI, U. *Lessico Gramsciano*. Roma: Editori Riunite, 1978.

FIORI, G. *Antonio Gramsci: life of a revolutionary*. Londres: Dutton, 1970.

______. *Vita di Antonio Gramsci*. Turin: UTET, 1966.

GALLINO, L. *Gramsci y las Ciências Sociales*. 5.ed. México: Siglo XXI Editores, 1978. (Cuardernos pasado y presente; 19).

GRAMSCI e la cultura contemporânea, v. 1 e 2. In: CONFERENZA INTERNAZIONALE DI STUDI GRAMSCIANI, Cagliari, 23-27 avr. 1967. *Actes*… Roma: Editori Riuniti, 1970.

HOARE, Q.; NOWELL SMITH, G. General introduction. In: ANTONIO *Gramsci:* selections from prison notebooks. Londres: Lawrence & Wishart, 1971.

INSTITUTO GRAMSCI. Informazioni: una conversazione con Giuliano Gramsci. *Instituto Gramsci di Roma*, n. 1, p. 55, 1992.

LEONE DE CASTRIS, A. *Egemonia e fascismo:* il problema degli intellettuali negli anni trenta. Bolonha: II Mulino, 1981.

LO PIPARO, F. *Lingua, intellettuali: egemonia in Gramsci*. Bari: Laterza, 1979.

LOMBARDI, F. *La Pédagogie marxiste d' Antonio Gramsci*. Toulouse: Privat, 1971.

______. *Las ideias pedagógicas de Gramsci*. Barcelona: A Redondo Editor, 1974.

MACCIOCCHI, M. A. *Gramsci y la Revolución de Ocidente*. 3.ed. México: Siglo XXI Editores, 1977.

_____. *Pour Gramsci*. Paris: Edition du Seuil, 1974.

MATTEUCCI, N. *Antonio Gramsci e la filosofia della prassi*. Milão: G. Editore, 1977.

MONASTA, A. *L'educazione tradita:* criteri per una diversa valutazione complessiva dei "Quaderni del carcere" di Antonio Gramsci. 2.ed. Florença: McColl Publisher, 1993.

NATOLI, A. *Antígone e il prigioniero*. Roma: Ed. Riuniti, 1990.

PAGGI, L. *Gramsci e il moderno principe. I:* nella crisi del socialismo italiano.

Roma: Editori Riuniti, 1970.

_____. *Le Strategie del potere in Gramsci:* tra fascismo e socialismo in un paese solo 1923-1926. Roma: Editori Riuniti, 1984.

POLITICA e storia in Gramsci, v. 1 e 2. In: CONFERENZA INTERNAZIONALE DI STUDI GRAMSCIANI, Florence, 9-11 déc. 1977. *Actes*… Roma: Editori Riuniti, 1979.

PORTELLI, H. *Gramsci et le bloc historique.* Paris: PUF, 1972.

_____. *Gramsci y la cuestión religiosa*: una sociologia marxista de la religión. Barcelona: Editorial Laia, 1977.

PROCACCI, G. *Storia degli Italiani.* Roma: Ed. Laterza, 1987.

RIECHERS, C. *Antonio Gramsci:* Marxismus in Italien. Francfort-surle-Main: Europäische Verlaganstalt, 1970.

SANTUCCI, A. A. *Antonio Gramsci 1891-1937.* Roma: Editori Riuniti, 1987.

SPRIANO, P. Profilo di Antonio Gramsci. In: GRAMSCI e Gobetti. Turin: Einaudi, 1977.

VACCA, G. *Il marxismo e gli intellettuali:* dalla crisi di fine secolo ai « Quaderni del carcere ». Roma: Editori Riuniti, 1985.

Obras de Antonio Gramsci em português

COUTINHO, C. N. (org.). *Escritos políticos,* v. 1: 1910-1920. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

_____. (org.) *Escritos políticos*, v. 2: 1921-1926. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

_____. (org.) *Novas cartas de Gramsci (e algumas cartas de Piero Sraffa).* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 111 p. [Contém cartas de Gramsci, de familiares e de amigos, recentemente descobertas].

_____; NOGUEIRA; M. A.; HENRÍQUEZ, L. S. (Eds.). *Cadernos do Cárcere,* v. 1, 2, 3, 4, 5, 6. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999-2002.

GRAMSCI, A. *Cartas do cárcere*. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1978.

_____. *Concepção dialética da história.* Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1978.

_____. *Escritos políticos*, v. 1, 2, 3, 4. Lisboa: Editora Seara Nova, 1976.

_____. *Os intelectuais e a organização da cultura.* Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1978.

_____. *Literatura e vida nacional.* Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1978.

_____. *Maquiavel: a política e o Estado moderno.* Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1976.

Obras sobre Antonio Gramsci em português

ANDERSON, P. As antinomias de Antonio Gramsci. *Crítica Marxista*, Ed. Gorvês, n.1, 1986.

BEIRED, J. L. B. A função social dos intelectuais. In: AGGIO, A. (org.). *Gramsci: a vitalidade de um pensamento*. São Paulo: Unesp, 1998.

BOBBIO, N. *O conceito de sociedade civil*. Rio de Janeiro: Graal, 1982. 77 p.

_____. *Ensaios sobre Gramsci*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BOSI, A. O trabalho dos intelectuais segundo Gramsci. In: *Debate e Crítica*, n. 6, jul. 1975.

BUCI-GLUSKMANN, C. *Gramsci e o Estado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

COUTINHO, C. N. *Gramsci*. Porto Alegre: L & PM Editores, 1981.

______. Por que Gramsci? In: *Teoria e debate,* São Paulo, n. 43, jan./mar. 2000.

______ TEIXEIRA, A. de P. (org.). Ler Gramsci: entender a realidade. In: II ENCONTRO INTERNACIONAL DE ESTUDOS, Rio de Janeiro, 2003. *Anais*... Rio de Janeiro: International Gramsci Society, Civilização Brasileira, 2003. 289p.

DEBRUM, M. *Gramsci: filosofia, política e bom senso*. 1982. Tese (Livre Docência) – Universidade de Campinas.

DEL ROIO, M.; SILVA, E. da C. A crise do mundo do trabalho e a atualidade de Gramsci. In: *Novos Rumos,* São Paulo, n. 39, p. 22-35, 2003.

DIAS, E. F. Gramsci e a política hoje. In: *Universidade e Sociedade*, a. 11, n. 27, p. 129-144, jun. 2002.

FIORI, G. *A vida de Antonio Gramsci*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GENRO, T. O conceito de hegemonia em Gramsci. In: *Práxis*. Ed. Tchê!, n. 4, p. 65-75, out. 1986.

GRISONI, D.; MAGGIORI, R. *Ler Gramsci*. Lisboa: Iniciativas Editoriais, 1973.

GRUPPI, L. *O conceito de hegemonia em Gramsci*. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

INNOCENTINI, M. *O conceito de Hegemonia em Gramsci*. São Paulo: Tecnos Ltda., 1979.

INSTITUTO GRAMSCI. *Política e história em Gramsci*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

JESUS, A. T. de. *O pensamento e a prática escolar de Gramsci*. Campinas: Autores Associados, 1998. 129 p.

LAHUERTA, M. Gramsci e os intelectuais: entre clérigos, populistas e revolucionários (modernização e anticapitalismo). In: AGGIO, A. (org.). *Gramsci: a vitalidade de um pensamento*. São Paulo: Unesp, 1998.

LAJOLO, L. *Antonio Gramsci: uma vida*. São Paulo: Brasiliense, 1982. 151 p.

LÖWY, Michael. O pensamento heterodoxo". *Folha de S. Paulo*, Caderno Mais!, 21 nov. 1999.

MACCIOCCHI, M. *A favor de Gramsci.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

MAESTRI, M.; CANDREVA, L. *Gramsci: vida e obra de um comunista revolucionário.* São Paulo: Expressão Popular, 2001. 224 p.

MANACORDA, M. A. *O Princípio educativo em Gramsci.* Campinas: Alínea, 2008.

_____. *O humanismo em Marx e o industrialismo em Gramsci.* São Carlos: PPGE, 1987. (mimeo).

MAXIMO, A. C. *Os intelectuais e a educação das massas: o retrato de uma tormenta.* Campinas: Autores Associados, 2000. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

MERQUIOR, J. G. Gramsci e o historicismo marxista. In: _____. *O marxismo ocidental.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987. p. 135-55.

MOTTA, L. E. P. A constituição do conceito de sociedade civil. In: *Revista Trimestral de Direito Civil,* Rio de Janeiro, a. 1, v. 2, p. 275-84, abr./jun. 2000.

NASCIMENTO, E. Hegemonia em Gramsci: uma teoria das relações políticas nas formações sociais modernas? In: *Ensaio,* São Paulo, n. 13, p. 67-84, 1984.

NOGUEIRA, M. A. Projetar o futuro. In: _____. *Em defesa da política.* São Paulo: Senac, 2001. p. 133-47.

NOSELLA, P. *A escola de Gramsci.* 3.ed. rev. São Paulo: Cortez, 2004.

OLDRINI, G. Lukács e Gramsci: adversários do marxismo da Segunda Internacional. In: *Crítica Marxista*, São Paulo, Xamã, n. 8, 1999.

OLIVEIRA, A. C. de; DIAS, E. F. Bibliografia de Gramsci. In: *Textos Didáticos,* Campinas, Unicamp, n. 2, set. 1990.

PIOTTE, J. M. *O pensamento político de Gramsci.* Porto: Afrontamento, 1975.

PORTELLI, H. *Gramsci e o bloco histórico.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

SCHLESENER, A. H. *Revolução e cultura em Gramsci*. Curitiba: Ed. UFPR, 2002. 207 p.

SCHUCHT, T. *Cartas aos familiares.* Roma, Ed. Riuniti, 1991.

SECCO, L. *Gramsci e o Brasil: recepção e difusão de suas ideias*. São Paulo: Cortez, 2002. 119 p.

SEMERARO, G. *Gramsci e a sociedade civil:* cultura e educação para a democracia. Petrópolis: Vozes, 1999. 279 p.

SESSENTA anos da morte de Gramsci. In: *Educação em Foco*, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, v. 5, n. 2, n. especial, set./fev. 2000/2001.

SOARES, R. D. *Gramsci, o Estado e a escola.* Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

SOUZA, D. D. L. de. Gramsci e a formação humanística. In: *Universidade e Sociedade*, a. 11, n. 27, p. 145-52, jun. 2002.

TOGLIATTI, P. *Antonio Gramsci*. Lisboa: Ed. Seara Nova, 1975.

VACCA, G. *Antônio Gramsci, 1926–1937:* a linha de sombra nas relações com o Comintern e o Partido. Roma: Instituto Gramsci de Roma, jul. 1992.

______. *Pensar o mundo novo.* São Paulo: Ática, 1996.